



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012

**Ana Luísa Garcia
Brito**

**Jogar com os sons das línguas na Educação de
Infância**



**Ana Luísa Garcia
Brito**

Jogar com os sons das línguas na Educação de Infância

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica de Ana Isabel Andrade, Professora associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Prof^a. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora Maria Cristina Vieira da Silva,
Professora coordenadora S/ Agregação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Prof^a. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A vida é feita de etapas e, agora que uma etapa tão importante da minha vida termina, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que estiveram presentes e cujo contributo foi imprescindível durante este percurso. Deste modo, deixo aqui o meu sincero obrigada:

À minha orientadora, **Professora Ana Isabel Andrade**, pela orientação, pelo incentivo, pela tranquilidade transmitida, pelo muito que me ajudou a aprender e, sobretudo, por ter acreditado em mim e por me ensinar a caminhar sozinha;

À **Professora Filomena Martins**, orientadora de estágio, pelo seu apoio, pelas suas palavras sábias e por me ensinar a procurar diferentes caminhos;

À orientadora cooperante, **Educadora Celeste Marques**, pela forma como nos acolheu, pela sua disponibilidade, carinho e ajuda, por ter aberto a porta da sua sala permitindo, assim, realizar este projeto;

Aos “**meus meninos**”, pilares fundamentais na concretização deste projeto, impulsionadores do meu crescimento pessoal e profissional, sem eles este projeto não faria sentido;

À **Ana**, minha companheira de estágio e amiga, pelas vivências que partilhámos e, sobretudo, por ter feito parte deste meu percurso e por me deixar ter feito parte do dela;

À minha **mãe**, pelo apoio em variados momentos da vida, pela liberdade que sempre me deu para aprender a crescer;

Ao meu **pai**, por encher o céu de estrelas sempre que ameaça chover;

Aos meus **irmãos**, pela amizade incondicional, carinho, preocupação e apoio;

Aos amigos da Universidade com quem mais privei, **Xana, Ana, Joana, Sarah, João, Miguel, Philippe, Diana, Marcelo, Diogo, Válter, Emília**, pela amizade, apoio, pelos momentos de descontração e, sobretudo, pela importância que tiveram nesta etapa da minha vida;

Às minhas amigas de sempre, **Rita, Isa, Joana M., Laura, Joana P., Vânia, Joana F., Mafalda, Liliana**, pelos momentos de partilha, por ouvirem os meus desabafos, por gostarem e acreditarem em mim e, sobretudo, pela forte amizade que nos une;

A todos que não nomeei, mas que, de alguma forma, me ajudaram, das mais variadas formas, a avançar.

palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística e cultural, consciência fonológica, o jogo como facilitador da aprendizagem.

resumo

O presente trabalho dá conta do desenvolvimento de um projeto de intervenção no contexto de um Jardim de Infância, tendo como grandes temáticas a sensibilização à diversidade linguística e cultura, a consciência fonológica e o jogo como facilitador da aprendizagem, desenvolvidas através da conceção e implementação de atividades educativas.

Os dados a analisar foram recolhidos através da observação direta, das provas de consciência fonológica, da videogravação e de um inquérito por questionário às crianças.

A análise aos dados recolhidos permitiu chegar a resultados relevantes. Salientamos que o envolvimento das crianças nas atividades é uma condição essencial para que os objetivos educativos definidos sejam atingidos, tendo esse envolvimento sido conseguido ao longo do projeto. Em consequência, registou-se um desenvolvimento da consciência fonológica e uma maior sensibilização para a diversidade linguística e cultural. Os resultados obtidos indiciam que as atividades lúdicas foram uma boa estratégia para que as crianças se motivassem e demonstrassem gosto na realização das mesmas.

keywords

Awareness of linguistic diversity, phonological awareness, the game as learning enabler.

abstract

This paper reports and analyzes the development of an intervention project in a kindergarten. The main questions dealt in this project were the awareness of linguistic and cultural diversity, the phonological awareness and the game as learning enabler, this was achieved by the conception and implementation of educational activities.

The data analyzed were collected through direct observation, evidence of phonological awareness, video recording and a questionnaire performed.

The analysis of the data collected allowed reaching to relevant results. We highlight that the involvement of children in the activities is essential to achieve the educational goals defined this involvement was achieved during this project. Consequently, we verified a development of phonological awareness and the raise of awareness of diversity linguistic and cultural in children. The results indicate that recreational activities developed were a good strategy to motivate children for the activities and for them to feel pleasure while they performing these activities.

Índice

Índice de tabelas	IX
Índice de gráficos.....	IX
Lista de abreviaturas	X
Introdução Geral	1
Capítulo I.....	6
A sensibilização à diversidade linguística e cultural e o jogo	6
Introdução	8
1. O conceito de sensibilização à diversidade linguística e cultural.	8
2. As finalidades educativas da sensibilização à diversidade linguística.....	10
3. O jogo na sensibilização à diversidade linguística	11
4. A sensibilização à diversidade linguística e a consciência fonológica.	13
Capítulo II.....	15
A consciência fonológica e o seu desenvolvimento	15
Introdução	17
1. O conceito de consciência fonológica.....	17
2. A importância da consciência fonológica na aprendizagem de línguas.	19
3. Unidades fonológicas relevantes para o treino da consciência fonológica.....	20
3.1. As sílabas e os constituintes silábicos.....	20
3.2. Os sons da fala	23
4. Consciência das palavras	25
5. Consciência silábica.....	26
6. Consciência fonémica	28
7. Atividades para treinar a consciência fonológica	29
Atividade A: Adivinhe quem é	30
Atividade B: Palavras diferentes, mesmo fonema inicial	30
Atividade C: Pares de palavras I (análise)	31
Atividade D: Pares de palavras II (síntese)	32
Capítulo III	34
Um projeto de desenvolvimento da consciência fonológica	34
Introdução	36
1. A metodologia de investigação-ação	36

2. Questões e objetivos de intervenção	38
3. Apresentação do projeto de intervenção	39
3.1 Inserção curricular da temática	39
3.2 Caracterização do contexto/turma	41
3.3 Descrição das sessões do projeto de intervenção.....	42
3.3.1 Sessão I – “Os sons que nos rodeiam”	46
3.3.2 Sessão II – “O rei da selva é o rei das línguas”	47
3.3.3 Sessão III – “O três porquinhos não falam só português”	48
3.3.4 Sessão IV – “Palavras aos bocadinhos”	49
3.3.5 Sessão V – Musicomania	51
3.3.6 Sessão VI – Gincana	52
4. Instrumentos de recolha de dados	53
4.1 As provas de consciência fonológica (PFC)	53
4.2 A observação direta e a vídeogravação.....	53
4.3 O inquérito final.....	54
5. Proposta de categorias de análise.....	55
Capítulo IV	57
Apresentação e análise de dados	57
Introdução	59
1. Metodologia de análise de dados	59
2. Análise e discussão dos resultados	61
2.1. Avaliação da consciência fonológica.....	61
2.2. Mudança de língua.....	68
2.3. Perceção das línguas	70
2.4. Bem-estar emocional e implicação	76
2.5. Apreciação do projeto	80
3. Síntese dos resultados obtidos ou considerações finais	82
Conclusão	84
Bibliografia.....	88
Webgrafia	93
Anexos	94

Índice de tabelas

Tabela 1: Planificação global das atividades	43
Tabela 2: Proposta de categorias de análise	55
Tabela 3: Pontuações da 1ª PFC	62
Tabela 4: Pontuações da 2ª PFC	65
Tabela 5: Evolução das pontuações das PFC	65
Tabela 6: Profissão / Nível de escolarização dos encarregados de educação.....	66

Índice de gráficos

Gráfico 1: Desenvolvimento da consciência fonológica da 1ª para a 2ª PFC	67
--	----

Índice de anexos

Anexo 1: Capas do DVD do filme “O Rei Leão”	
Anexo 2: História “Os três porquinhos” com intrusos	
Anexo 3: Provas de Consciência Fonológica	
Anexo 4: Pedido de autorização para fotos e videogravação	
Anexo 5: Tabela de registo sessão I	
Anexo 6: Identificação das crianças	
Anexo 7: tabelas de registo sessão IV	
Anexo 8: tabelas de registo sessão VI	
Anexo 9: Pontuação dos grupos na classificação com base na sílaba inicial	
Anexo 10: Pontuação dos grupos na classificação com base no fonema inicial	
Anexo 11: Pontuação dos grupos na supressão da sílaba inicial	
Anexo 12: Pontuação dos grupos na supressão do fonema inicial	
Anexo 13: Pontuação dos grupos na análise silábica	
Anexo 14: Pontuação dos grupos na análise fonémica	
Anexo 15: Pontuações individuais da PFC	
Anexo 16: Tabela de registo preenchida sessão I	

Lista de abreviaturas

CF	Consciência Fonológica
CFP	Consciência Fonológica Plurilingue
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
SDL	Sensibilização à Diversidade Linguística
SDLC	Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural
PCF	Provas de Consciência Fonológica

Introdução Geral

O relatório de estágio, que agora apresentamos, retrata o percurso desenvolvido na Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional (A1 e A2). Este projeto, teve como área de desenvolvimento a diversidade linguística e cultural e a sua relação com a comunicação e expressão. A partir desta área optámos por pesquisar sobre a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da consciência fonológica no Pré-Escolar, tentando compreender se a SDL em atividades lúdicas potencia o desenvolvimento da consciência fonológica.

O presente projeto foi desenvolvido em díade (ver Abreu, 2012) e procurou elaborar e implementar atividades lúdicas baseadas nas temáticas anteriormente referidas. O projeto foi implementado com as crianças da sala 2 do Jardim de Infância de Esgueira, onde realizámos, também, a nossa prática pedagógica.

Neste sentido este projeto teve como questão de investigação: *até que ponto as atividades lúdicas de sensibilização à diversidade linguística permitem desenvolver a consciência fonológica?*

É de grande importância que um educador se baseie nos documentos que estão ao seu dispor no que concerne ao ensino Pré-Escolar, são eles: a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem referentes a este mesmo período de ensino.

Relativamente às OCEPE, logo no início deste documento podemos ver uma referência a um princípio estipulado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que nos diz:

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (in Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997: 15).

Assim sendo, o trabalho que desenvolvemos com as crianças em sala de pré-escolar, sobre a sensibilização à diversidade linguística, pretendeu promover o respeito e valorização do Outro, das diferentes línguas e culturas e de si próprios para que, estas crianças, futuramente, sejam cidadãs ativas, respeitadas e valorizadas e que se insiram na sociedade global em que hoje vivemos. Para que este tipo de trabalho seja, efetivamente, positivo é essencial que o que é desenvolvido em contexto de sala de pré-escolar seja,

também, valorizado pela família de cada criança de forma a estabelecer uma ligação entre a educação da família e a escolar.

Torna-se fulcral abordar as Metas de Aprendizagem uma vez que este é o documento mais recente na área da educação, e este documento não deixa de parte aspetos relacionados com o respeito pela diferença. Importa então salientar deste documento algumas metas finais que dizem respeito à formação pessoal e social e estão inseridas no domínio “Solidariedade / Respeito pela Diferença”:

- Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras;
- Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano;
- Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança identifica no seu contexto social (grupo, comunidade) algumas formas de injustiça e discriminação, (por motivos de etnia, género, estatuto social, de incapacidade ou outras), propondo ou reconhecendo formas de as resolver ou minorar.

Apesar do trabalho desenvolvido não abordar todas as questões relacionadas com as diversas diferenças existentes, pensamos que poderá ser um bom caminho para que as crianças ao valorizarem a diversidade linguística e cultural, valorizem e respeitem todos os tipos de diferenças com as quais podem ter contacto no seu quotidiano e que, ao mesmo tempo, desenvolvam significativamente a sua consciência fonológica, uma vez que as atividades lúdicas de SDL foram realizadas com esse mesmo intuito.

Assim, a primeira parte deste nosso relatório apresenta um enquadramento teórico fruto das pesquisas realizadas sobre as áreas da sensibilização à diversidade linguística e do jogo como forma de aprendizagem (capítulo I) bem como aspetos relacionados com o desenvolvimento da consciência fonológica (capítulo II), onde são desenvolvidos alguns tópicos que considerámos pertinentes para a elaboração das atividades implementadas.

Após o enquadramento teórico ao nosso projeto, segue-se o capítulo III, intitulado “um projeto de desenvolvimento da consciência fonológica”, onde se insere o enquadramento do estudo, a descrição pormenorizada das seis sessões implementadas, os

instrumentos de recolha de dados e as categorias de análise propostas. No último capítulo (capítulo IV) apresentamos e analisamos os dados recolhidos que nos ajudaram a desenvolver as diferentes categorias de análise e a fazer uma síntese desses mesmos resultados.

Para terminar, elaborámos uma conclusão do trabalho onde falámos um pouco da importância de se trabalhar estes temas junto das crianças e a importância que este trabalho teve para nós, tanto para a nossa formação pessoal como para o nosso desenvolvimento pessoal.

Capítulo I

A sensibilização à diversidade linguística e cultural
e o jogo

Introdução

Neste primeiro capítulo, procuramos definir *diversidade linguística e cultural*, falar da importância da sensibilização para a diversidade linguística desde cedo e das suas finalidades educativas. Abordar-se-á ainda a importância do jogo nas atividades de SDL bem como, a importância da sensibilização à diversidade linguística para o desenvolvimento da consciência fonológica, dando assim ligação ao próximo capítulo onde aprofundaremos o tema da consciência fonológica.

1. O conceito de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Hoje vivemos num mundo cada vez mais globalizado e, como consequência desse fator, temos também cada vez mais um maior contacto com a diversidade. Portugal é um país que acolhe pessoas de diferentes comunidades e isso faz com que cada vez haja uma maior diversidade linguística e cultural também no nosso país. Por este motivo achamos de grande importância que logo no jardim de infância se sensibilize para as diferentes línguas e culturas que existem no mundo de hoje, um mundo globalizado, onde é necessário entendermo-nos para podermos comunicar com variadas pessoas.

Neste sentido,

“Acredita-se (...) que as abordagens plurais favorecem a educação para a cidadania, podendo combater atitudes etnocêntricas e sendo capazes de motivar os aprendentes para outras formas de expressão, desenvolvendo neles competências variadas tais como a metalinguística, a comunicativa, a plurilingue e a intercultural. Assim, o plurilinguismo, traduzido na capacidade para interagir com outras culturas e comunicar em outras línguas, traz aos sujeitos novas formas de socialização, preparando-os para enfrentar os desafios das sociedades modernas, da globalização, do contacto entre culturas” (Conselho da Europa, 2001 in Andrade e Sá, 2009: 1).

Para além de falar das sociedades globalizadas, esta citação diz que as abordagens plurais são benéficas para uma educação para a cidadania, sendo por isso crucial que se incrementem atividades que fomentem a inclusão da diversidade linguística e cultural nas

práticas educativas de forma a desenvolver nas crianças a aceitação e o respeito por essa mesma diversidade.

Quando se fala num trabalho de sensibilização à diversidade linguística e cultural no Jardim de Infância, pretende-se que as crianças contactem com outras línguas e que conheçam culturas diferentes das suas. O trabalho de SDLC no Jardim de Infância não pretende que as crianças aprendam uma língua estrangeira mas sim que respeitem a diversidade linguística e cultural. É, por isso, de grande importância, para o nosso trabalho, definir *sensibilização à diversidade linguística e cultural* (SDLC).

Segundo Ferrão-Tavares (1996), a sensibilização à diversidade linguística e cultural contribui para a *“criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética”* (in Andrade e Martins, 2007: 13). Poderá também dizer-se que a sensibilização à diversidade linguística e cultural é o reconhecer e o valorizar da diversidade de línguas e de culturas, desenvolvendo uma cultura linguística, uma competência metalinguística de comparação entre línguas e ainda atitudes de respeito e curiosidade pelo outro.

Podemos ler na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Nº 5/97 de 10 Fevereiro, Artigo 10º) os objetivos pedagógicos gerais para este nível de ensino. Exemplos desses objetivos pedagógicos são:

- *“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;*
- *Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas;*
- *Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;*
- *Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.”*

Neste âmbito, podem promover-se estratégias, que vão ao encontro dos objetivos anteriormente enunciados e que abordam a temática da diversidade linguística e cultural, esperando-se que se desenvolva, nas crianças, uma atitude positiva relativamente à

“pluralidade linguística e cultural, preparando os aprendentes não só para as relações que estabelecem dentro da sua cultura, mas também para um contacto permanente com outras culturas. Ou seja, acreditamos que as abordagens plurais favorecem a educação para a cidadania, podendo combater atitudes de xenofobia e/ou etnocêntricas e sendo capazes de motivar os aprendentes para outras formas de expressão, desenvolvendo assim variadas competências (metalinguística, comunicativa, plurilingue e intercultural).” (Lopes e Almeida, 2008: 61-62)

Falando destas competências plurais torna-se importante defini-las. A competência plurilingue é a competência que o falante possui para rentabilizar o seu repertório linguístico-comunicativo, para que desta forma consiga interagir em situações onde existe mais do que uma língua. Esta competência está intimamente relacionada com a competência intercultural, é fulcral conhecer uma cultura para entender melhor uma língua e, conhecendo uma língua, torna-se mais fácil compreender a cultura do povo que fala essa língua. No que concerne à competência metalinguística, esta é a competência de reflexão sobre a própria língua, tomando consciência dos seus valores e das suas funções.

2. As finalidades educativas da sensibilização à diversidade linguística.

Como já foi referido anteriormente, a diversidade (incluindo a diversidade linguística) está bastante presente na sociedade em que vivemos e isto leva a que haja uma maior necessidade de a abordar desde cedo,

“Segundo alguns autores, a necessidade de abordar a diversidade linguística e cultural despontou de um conjunto de correntes linguísticas (didáticas e pedagógicas) que defendiam a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de observar e analisar as línguas, de as perspetivar, de as compreender e de as comparar na complexidade das relações interculturais” (Andrade e Martins, 2004: 2).

Para que se desenvolva nos alunos a capacidade de observar e analisar as línguas é necessário que uma das finalidades da educação em línguas passe por diversificar e aumentar o número de línguas existentes no currículo escolar. Neste mesmo sentido, é fulcral que os professores desenvolvam com as crianças estratégias diversificadas e que sejam propícias para o desenvolvimento do plurilinguismo e do pluriculturalismo.

A sensibilização à diversidade linguística e cultural tem então como finalidade essencial dar a conhecer às crianças, desde os primeiros anos de escolaridade, a existência de diferentes línguas e culturas, tentando inculcar-lhes o respeito pela diversidade para que estas não desvalorizem uma língua ou uma cultura diferente das delas.

“De um modo geral, esta abordagem pretende, sobretudo, consciencializar os alunos para a importância da diversidade linguística e cultural, preparando-os para uma futura aprendizagem de línguas estrangeiras, despertando a curiosidade, o gosto, o espírito de abertura face às mesmas e desenvolvendo competências variadas que proporcionem uma reflexão sobre a linguagem, a língua e a cultura do Outro” (Andrade e Martins, 2004, pp. 2).

Segundo o *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, a finalidade do estudo das línguas sofreu profundas modificações. Isto é, o importante já não é apenas que o falante saiba com mestria duas ou três línguas, falando como se fosse um falante nativo, agora, a finalidade educativa no ensino/aprendizagem de línguas passa por desenvolver, nos alunos, uma competência de comunicação mais alargada, plurilingue e intercultural, para que a intercompreensão entre povos seja possível de realizar.

3. O jogo na sensibilização à diversidade linguística

Compreender as potencialidades que os jogos têm no processo de sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar é um dos grandes objetivos deste trabalho e, por isso, torna-se importante tentar perceber quais são as mais-valias de se trabalhar com as crianças através de atividades lúdicas.

Antes de tudo, importa abordar o conceito de *jogo*, como afirma Coelho (2007), existe uma certa dificuldade em se definir o verdadeiro significado do termo, uma vez que existem diversas opiniões que impedem a criação de uma definição única. O jogo está

intimamente relacionado com o brincar e a brincadeira faz parte do crescimento, “*a brincadeira é um local de fantasias, imaginação, socialização e divertimento infinito que se encontra com maior incidência na infância*” (Coelho, 2007: 32). Na realização de um jogo, a criança pode dar asas à sua imaginação e criatividade, mostrando motivação e interesse do início ao final do jogo e, enquanto joga, a criança não está apenas a conviver e interagir com as outras como também está a construir alguns saberes que o jogo lhe proporciona. Assim sendo, podemos dizer que

“o jogo é todo um conjunto de atividades (jogos de mesa, jogos de movimento, jogos de linguagem ou, até mesmo, canções) durante as quais são postas a funcionar as capacidades intelectuais, motoras e/ou linguísticas dos participantes, pressupondo que estes estão a interagir com os seus adversários e a tentar dar o seu melhor, participando ativa e ludicamente na tarefa, até serem capazes de atingir o objetivo final.” (Coelho, 2007: 36).

Espera-se que, ao proporcionar jogos às crianças sobre a sensibilização à diversidade linguística, se proporcionem, também, momentos de efetiva aprendizagem, em que elas consigam desenvolver o seu pensamento sobre a diversidade, tornando-as capazes de enfrentar novos desafios e de se tornarem cidadãs ativas e tolerantes na sociedade globalizada em que vivemos. Enquanto aprendem e desenvolvem capacidades, espera-se, que as crianças, tenham gosto, motivação, interesse e se divirtam a aprender.

Segundo Oliveira et al (<http://www.webartigos.com/artigos/a-historia-do-ludico-como-instrumento-facilitador-no-ensino-aprendizagem/36350/>), a forma como os professores organizam as atividades lúdicas, nomeadamente os jogos, é de extrema importância na ajuda da construção da afetividade das crianças e em ampliar a linguagem e os conhecimentos das mesmas, enfim, em promover o “*desenvolvimento cognitivo e sócio-relacional*” das crianças. O jogo pode ser um recurso com extrema utilidade para os educadores uma vez que a sua importância como instrumento de aprendizagem está intimamente “*ligada ao desenvolvimento do ser humano numa perspetiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural*” (http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000200013&script=sci_arttext).

Os jogos possibilitam, às crianças, a exploração e a compreensão do mundo que as rodeia. Jogando, a criança pode experimentar, inventar, descobrir e aprender. Para além do divertimento inerente à realização de jogos, é importante relacionar o lúdico e sociedade

uma vez que, como dissemos anteriormente, é importante realizar jogos que inculquem nas crianças a tolerância e o respeito pela diversidade. Assim, segundo Kischimoto (1993), é a brincar que “*as crianças aprendem (...) a cooperar com os companheiros (...), a obedecer às regras do jogo (...), a respeitar os direitos dos outros (...), a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas (...), a dar oportunidades aos demais enfim, a viver em sociedade*” (in <http://www.webartigos.com/artigos/a-historia-do-ludico-como-instrumento-facilitador-no-ensino-aprendizagem/36350/>). O lúdico poderá ser o fator impulsionador da curiosidade das crianças sobre o mundo que as rodeia, ou seja, poderá ser o lúdico a base para que as crianças se sintam motivadas para fazerem descobertas sobre o mundo, sobre si próprias e sobre o Outro.

Podemos então dizer que utilizar atividades de carácter lúdico poderá proporcionar às crianças momentos de interação e de aprendizagem e que os jogos podem ser ótimos auxiliares para o educador no processo de ensino e de aprendizagem. O facto de dar a conhecer às crianças novos jogos, novas formas de aprender, é uma forma de despertar sempre o interesse delas nas atividades, fazendo com que se desperte a curiosidade e o desejo de aprender sempre mais.

Em suma, é de ressaltar a importância do lúdico para o desenvolvimento mental das crianças, auxiliando na construção de conhecimentos e na interação com os outros. O lúdico é um instrumento pedagógico que, com objetivos bem definidos, poderá ser bastante relevante no que concerne a aumentar os conhecimentos das crianças, podendo criar ambientes estimulantes para o desenvolvimento integral das crianças.

4. A sensibilização à diversidade linguística e a consciência fonológica.

Como já foi referido anteriormente, hoje vivemos num mundo global e, por isso, temos cada vez mais contacto com a diversidade. Neste tópico focar-se-á a diversidade linguística e a importância que esta tem no desenvolvimento da consciência fonológica

Segundo Clara Ferrão Tavares (2002), “*aprender uma língua é semelhante a fazer uma viagem. Viajamos para um destino, escolhido ou não por nós, encontramos alguns obstáculos, avançamos, recuamos, perdemo-nos, encontramos locais desconhecidos e personagens inesperados...*” (in Andrade, Lourenço & Sá, 2010: 73). É necessário que se

leve as crianças a fazerem “viagens” que as façam contactar com outras línguas, outras culturas, outros sons e outras formas de verem o mundo.

O contacto com diferentes línguas e em vários suportes de registos sonoros e escritos faz, segundo Andrade, Lourenço & Sá (2010), com que as crianças comecem a tomar “*consciência da língua enquanto objeto a descobrir, a manipular, a comparar e a amar*”. Conforme dizem estas mesmas autoras, as crianças em idade pré-escolar (3 aos 6 anos) gostam de explorar a língua e são também capazes de observar as unidades mais pequenas da língua (sílabas e fonemas), principalmente as crianças que foram sensibilizadas para a diversidade linguística.

Se queremos ser capazes de usufruir de variadíssimos aspetos que este mundo globalizado nos oferece, é importante que haja intercompreensão entre os povos falantes de diferentes línguas. Com uma sensibilização à diversidade linguística desde cedo, espera-se que se incute nas crianças, futuras cidadãs ativas, o gosto por aprenderem novas línguas e por conhecerem diferentes culturas, facilitando a comunicação entre países com diferentes línguas.

No capítulo que se segue (capítulo II) falaremos do desenvolvimento da consciência fonológica e abordaremos a importância do desenvolvimento desta consciência no processo de aprendizagem de diferentes línguas.

Capítulo II

A consciência fonológica e o seu desenvolvimento

Introdução

No segundo capítulo procuramos definir *consciência fonológica*, abordando a sua importância para a aprendizagem de línguas, referindo as unidades fonológicas relevantes para o treino da consciência fonológica e os tipos de consciência fonológica (consciência das palavras, consciência silábica e consciência fonémica). Por fim, abordamos mais especificamente algumas atividades para treinar a consciência fonémica uma vez que este trabalho se foca na análise dos resultados de atividades que pretendem favorecer esta consciência.

1. O conceito de consciência fonológica.

Quando falamos em consciência fonológica referimo-nos à capacidade que se tem para refletir sobre os segmentos sonoros do discurso oral, mais especificamente trata-se da capacidade de identificar e manipular as unidades do oral que podem ser constituídas por segmentos sonoros de diferentes tamanhos (palavras, sílabas ou fonemas). A consciência fonológica não é apenas uma discriminação percetiva, trata-se de “*uma reflexão sobre as propriedades das expressões*” (Morais, 1997 in Lopes & Almeida, 2008: 47). Vários autores concluíram que “*a consciência fonológica diz respeito à capacidade para reconhecer, distinguir e manipular as estruturas sonoras básicas das línguas, tais como as sílabas, os ataques, as rimas e os fonemas*” (Oakhill & Kyle, 2000; Shah, 2000; Sim-Sim et al., 2006, in Lourenço, 2006: 90).

No início, pensava-se que a consciência fonológica (principalmente a consciência fonémica) só se desenvolvia quando as crianças aprendiam a ler, “*neste sentido, os segmentos fonémicos seriam unidades inerentes ao sujeito usado, de forma implícita, em tarefas de perceção da fala, e que apenas se tornariam conscientemente acessíveis quanto esta [a criança] iniciava as suas experiências de leitura com um sistema alfabético de escrita*” (cf. Mersala, 1999; Walley et al., 2006 in Lourenço, 2006: 90).

A consciência fonológica está intimamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que esta mesma aprendizagem exige que as crianças “*desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades de*

linguagem oral” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008: 52). No modo oral, a língua é constituída por unidades mínimas sendo que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas, para a aprendizagem do sistema alfabético (que representa a fala ao nível do fonema; em que cada fonema é representado por um ou mais grafemas e, no qual, a ordem temporal da fala é representada por uma ordem espacial-sequencial ortográfica). Neste sentido, é necessário que haja transferência de unidades do oral para a escrita mas, aquando da entrada na escola as crianças não possuem esta competência.

As dificuldades existentes na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. No sentido de reverter esta situação torna-se de grande importância o trabalho para o desenvolvimento da consciência fonológica uma vez que esta traz alguns contributos, “*o trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá (...) promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita*” (Freitas et al, 2007: 8).

Segundo Mónica Lourenço e Ana Isabel Andrade (2010), o treino da consciência fonológica passa por três fases:

- Fase da descoberta (o universo sonoro em geral), na primeira fase a educadora pode solicitar às crianças que se sentem em roda, num local exterior, e fechem os olhos, de seguida a educadora pede-lhes que ouçam todos os sons com atenção. Depois, a educadora pede às crianças que digam alguns dos sons que ouviram,
- Fase da exploração (o universo da fala), nesta fase a educadora poderá contar uma história conhecida trocando algumas palavras nas frases, tornando a frase em algo sem sentido. Nesta fase, o desafio é o da criança detetar a mudança e conseguir explicar o que está errado,
- Fase da análise (as unidades linguísticas: das sílabas aos fonemas), nesta última fase a educadora poderá começar por uma atividade em que as crianças tenham de acrescentar mais rimas a uma canção (utilizando, por exemplo, os seus nomes) e depois avançar para outras atividades que desenvolvam a capacidade de análise das unidades menores da língua, os fonemas, solicitando, por exemplo, às crianças que procurem um objeto da sala que comece por um determinado fonema.

O treino da consciência fonológica plurilingue no jardim de infância pode ser feito a partir de algumas atividades como;

- Audição de canções infantis em diferentes línguas;
- Identificação de uma mesma palavra em diferentes línguas (observando as diferenças e as semelhanças) e discriminação auditiva;
- Jogos de associação.

Pode-se dizer que a consciência fonológica é, hoje em dia, reconhecida com causa e consequência da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, existe uma relação recíproca entre a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que estes dois fatores evoluem em simultâneo.

2. A importância da consciência fonológica na aprendizagem de línguas.

Como já referimos anteriormente, a consciência fonológica diz respeito à capacidade de se reconhecer, distinguir e manipular as estruturas sonoras básicas das línguas, como as sílabas, as rimas e os fonemas. Esta capacidade de reconhecer, distinguir e manipular as estruturas sonoras básicas da língua materna (L1) pode prever a capacidade na leitura de uma outra língua, especialmente se esta outra língua partilhar o mesmo sistema de escrita. Para alguns autores é possível que se transfira a mestria da consciência fonológica (entre outras mestrias) da L1 para a língua segunda (L2) e para a língua estrangeira (LE) (Roccio et al., 2001; Bialystok et al., 2005, in Andrade e Lourenço, 2010). Andrade e Lourenço (2010) baseiam-se em Jong et al (2000) quando dizem que uma maior consciência fonológica pode bastar *“para uma representação fonológica inicial mais estável de novas palavras numa LE, o que facilita a memorização a longo prazo de vocabulário”*.

A consciência fonológica em articulação com uma consciência da linguagem e com a competência plurilingue e pluricultural origina a consciência fonológica plurilingue. A consciência fonológica plurilingue é a capacidade de reconhecer, distinguir e manipular as estruturas sonoras básicas das línguas (sílabas, fonemas em línguas diferentes), tal como defende Lourenço (em construção). Ainda segundo Andrade e Lourenço (2010), a CFP é *“a capacidade de refletir sobre as línguas, em geral (diversidade linguística), e em*

particular (descobrir as diferenças e semelhanças entre as línguas, entre famílias linguísticas e entre sons particulares”, a consciência fonológica plurilingue parte da competência plurilingue individual de cada indivíduo e é consequência do desenvolvimento dessa mesma competência.

3. Unidades fonológicas relevantes para o treino da consciência fonológica.

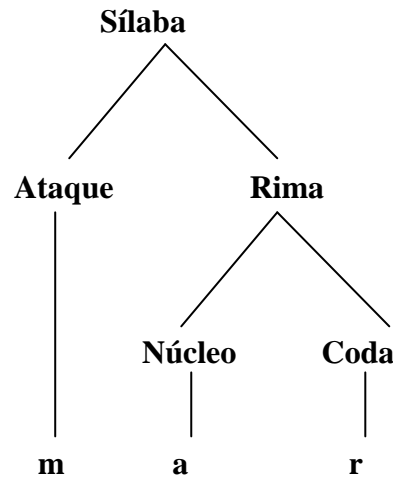
A cadeia de fala pode ser segmentada em várias unidades. Neste tópico irei debruçarmos em três tipos de unidades que são relevantes para promoção do desenvolvimento da consciência fonológica. Essas três unidades são as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala.

3.1. As sílabas e os constituintes silábicos

É importante descrever a sílaba no que concerne à sua estrutura interna. Segundo Freitas, Alves, & Costa (2007: 13) *“atualmente, os conceitos usados para dar conta dos constituintes internos da sílaba (Ataque, Rima, Núcleo e Coda) são usados por investigadores, terapeutas da fala e professores”*.

Quando se assume que a presença de uma sílaba é possível porque existe a presença de um vogal assumimos também o estatuto crucial das vogais na detecção de sílabas. Os restantes elementos das sílabas (consoantes e semivogais) organizam-se em torno da vogal. A distribuição que estes três elementos (vogais, semivogais e consoantes) têm dentro da sílaba não é aleatória e tem uma organização hierárquica que é apresentada no esquema que se segue:

Constituintes silábicos



Fonte: Freitas, Alves, & Costa (2007: 14)

Ataque: constituinte silábico, que se pode encontrar sozinho, que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal. Existem três tipos de Ataque:

Tipos de Ataques	Exemplo
Ataque simples	<u>p</u> é
Ataque vazio	<u> </u> é
Ataque ramificado	<u>pre</u> .go

Fonte: Freitas, Alves, & Costa (2007: 14)

Em português, todas as consoantes podem ocorrer em Ataques simples, quando ocorrem em Ataque ramificado podem ter várias combinações possíveis:

Tipos de Ataques		
oclusiva + vibrante	<u>p</u> ro.va <u>t</u> ri.bo <u>c</u> ri.me	<u>b</u> ra.vo <u>d</u> ra.gão a. <u>g</u> ra.do
oclusiva + lateral	<u>p</u> la.no a. <u>t</u> le.ta <u>cl</u> i.ma	<u>b</u> lu.sa <u>g</u> lo.bo
fricativa + vibrante	<u>f</u> ri.to	li. <u>y</u> ro
fricativa + lateral	con. <u>f</u> li.to	

Fonte: Freitas, Alves, & Costa (2007: 15)

Núcleo: constituinte silábico que domina a vogal da sílaba, estando a sílaba associada ou não a uma semivogal:

Tipos de Núcleos	Exemplo
Núcleo não ramificado	pá
Núcleo Ramificado	<p>pai (ditongo decrescente [aj])</p> <p>ca<u>u</u>.da (ditongo decrescente [aw])</p> <p>pi<u>a</u>.da (ditongo crescente [ja])</p> <p>to<u>a</u>.lha (ditongo crescente [wa])</p>

Fonte: Freitas, Alves, & Costa (2007: 15)

Coda: constituinte silábico que domina a(s) consoante(s) à direita da vogal. Em várias línguas do mundo a Coda pode ser ramificada ou não ramificada mas a língua portuguesa apenas tem Codas não ramificadas:

Codas não ramificadas	
pa <u>s</u> .ta	som [ʃ]
ru <u>s</u> .ga	som [ʒ]
ma <u>l</u> .ga	som [ɫ]
ma <u>r</u> .co	som [r]

Fonte: Freitas, Alves, & Costa (2007: 16)

Rima: constituinte silábico que incorpora o núcleo e a coda. A existência da Rima justifica-se pelo facto de existir, nas diferentes línguas do mundo, “*uma relação fonológica mais forte entre os sons da Coda e os do Núcleo do que entre os do Ataque e os do Núcleo*” (Freitas & Santos, 2001; Mateus, Falé e Freitas, 2005, in Freitas, Alves, & Costa, 2007: 16). As Rimas podem ser ramificadas ou não ramificadas:

Tipos de Rimas	Exemplo
Rima não ramificada	má
Rima ramificada	<p>ma<u>l</u></p> <p>má<u>s</u></p> <p>ma<u>r</u></p>

Fonte: Freitas, Alves, & Costa (2007: 16)

3.2. Os sons da fala

Os sons da fala são as unidades mínimas identificáveis num enunciado oral, têm propriedades articulatórias que são usadas para definir cada uma dessas unidades. As vogais, as semivogais e as consoantes são as grandes classes de sons da fala.

Vogais e semivogais: Na língua portuguesa existem 14 vogais e 4 semivogais que são produzidas com a “saída livre do ar através da cavidade oral”. (Freitas, Alves, & Costa, 2007: 17). A diferença entre as vogais e as semivogais reside na duração que estas têm, a vogal é mais longa do que a semivogal. No quadro seguinte podem-se ver as vogais e semivogais da língua portuguesa:

9 Vogais orais

vogal em pá [pá]	vogal em pé [pé]	vogal em pó [pó]
vogal em da [dɐ]	vogal em dê [dé]	vogal em dor [dór]
vogal em de [dɛ]	vogal em ti [ti]	vogal em do [du]

5 Vogais nasais

vogal em sã [sé]	vogal em lente [létɛ]	vogal em som [só]
	vogal em pintou [pitó]	vogal em um [ũ]

2 Semivogais orais

semivogal em sai [sáj]	semivogal em pau [páw]
------------------------	------------------------

2 Semivogais nasais

semivogal em põe [pój]	semivogal em pão [péw]
------------------------	------------------------

Fonte: Freitas, Alves, & Costa (2007: 17)

Consoantes: correspondem a uma saída total ou parcialmente obstruída do ar na cavidade oral. São “*caracterizadas pelo ponto de articulação (local da aproximação ou do toque dos órgãos na cavidade oral), pelo modo de articulação (forma como o fluxo de ar atravessa as cavidades supraglotais) e pelo vozeamento (vibração ou não das cordas vocais)*” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, pp. 18). A classificação das consoantes é a seguinte:

	bilabial	labiodental	dental	alveolar	palatal	velar	uvular
oclusiva	[p], [b]		[t], [d]			[k, g]	
fricativa		[f], [v]	[s], [z]		[ʃ], [ʒ]		
nasal	[m]			[n]	[ɲ]		
lateral				[l]	[ʎ]		
vibrante				[r]			[ʀ]

Fonte: Freitas, Alves, & Costa (2007: 18)

Existem algumas propriedades no que diz respeito às características das consoantes relativamente ao modo como se articulam:

oclusivas	obstrução total à passagem do ar na cavidade oral	cf. primeira consoante em <i>pó</i> , <i>boa</i> , <i>tu</i> , <i>dó</i> , <i>cá</i> e <i>galgo</i>
fricativas	saída do ar em fricção entre os articuladores	cf. primeira consoante em <i>fé</i> , <i>véu</i> , <i>só</i> , <i>zínco</i> , <i>chá</i> e <i>jogo</i>
nasais	obstrução total na cavidade oral, com fluxo de ar atravessando as cavidades oral e nasal	cf. consoantes em <i>mão</i> , <i>não</i> e <i>unha</i>
laterais	fluxo de ar libertado pelas zonas laterais do dorso da língua	cf. consoante em <i>lã</i> e <i>alho</i>
vibrantes	movimento vibratório de um articulador	cf. consoantes em <i>rua</i> e <i>aro</i>

Fonte: Freitas, Alves, & Costa (2007, 19)

As consoantes, quanto ao ponto de articulação, podem ser:

bilabiais	intervenção de ambos os lábios	cf. primeira consoante em <i>pó</i> , <i>boa</i> e <i>mão</i>
labiodentais	intervenção do lábio inferior e dos dentes do maxilar superior	cf. primeira consoante em <i>fé</i> e <i>véu</i>
dentais	ápice da língua junto da zona posterior dos dentes do maxilar superior	cf. primeira consoante em <i>tu</i> , <i>dá</i> , <i>só</i> , <i>zínco</i>
alveolares	ápice da língua junto dos alvéolos	cf. consoante em <i>lei</i> , <i>nó</i> e <i>aro</i>
palatais	dorso da língua junto do palato duro	cf. consoante em <i>chá</i> , <i>já</i> , <i>alho</i> e <i>unha</i>
velares	raiz da língua junto do véu palatino	cf. primeira consoante em <i>cão</i> e <i>gato</i>
uvulares	movimento da úvula	cf. primeira consoante em <i>rato</i>

Fonte: Freitas, Alves, & Costa (2007: 19)

4. Consciência das palavras

A consciência das palavras não ocorre apenas numa fase da vida, esta consciência cresce ao longo de toda a escolarização. A consciência das palavras é também conhecida por consciência sintática, este tipo de consciência representa a capacidade de segmentar uma frase em palavras e também conseguir perceber a relação que existe entre elas, conseguindo organizá-las numa sequência lógica, que tenha sentido. Este tipo de “*habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras enquanto categorias gramaticais e a sua posição na frase.*” (Nascimento, 2004, in Lopes e Almeida, 2008, pp. 49).

Existem três propriedades básicas das frases para as quais as crianças deverão ser alertadas:

- 1) “*As frases são cadeias linguísticas pelas quais transmitimos os nossos pensamentos;*

- 2) *As frases são, por outro lado, compostas de sequências de palavras com significado, passíveis de serem faladas;*
- 3) *A presença ou ausência de significado numa frase depende das palavras que ela venha a conter, bem como da ordem específica dessas palavras.”* (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006: 65)

Segundo os mesmos autores, anteriormente referidos, é necessário ter a noção daquilo que é e do que não é uma palavra para que se possa aprender a ler e a escrever.

Uma atividade que desenvolva a consciência das palavras, e que se possa realizar com as crianças mais pequenas pode basear-se em pedir às crianças que contem o número de palavras numa frase, dizendo oralmente ou batendo uma palma para cada palavra (Por exemplo: Quantas palavras há na frase: "O meu vestido é azul?" A criança, ao responder corretamente a esta questão, mesmo que não o diga oralmente mas que o faça batendo uma palma para cada palavra, demonstra a sua consciência sintática: *“Um déficit nesta habilidade pode levar a erros na escrita do tipo aglutinações de palavras e separações inadequadas.”* (Lopes & Almeida, 2008: 50).

5. Consciência silábica

Quando as crianças percebem que as frases são formadas por palavras, é altura de lhes apresentar a ideia de que as palavras são formadas por uma sequência de unidades ainda menores da fala, as sílabas.

A consciência silábica representa-se na capacidade de realizar atividade de segmentação, aliteração, síntese e manipulação. Pode ser definida como sendo a capacidade de segmentar palavras em sílabas, sendo que exige a execução de dois processos:

- A identificação de sílabas;
- A discriminação de sílabas.

“O primeiro processo é facilitado aquando da produção de sílabas” (Bernardino, Freitas, Souza, Marante, & Bandini, 2006; Nascimento, 2009; Sim-Sim, 1998 in <http://cfonologica.blogspot.com/>).

Segundo Lopes & Almeida (2008), para que esta consciência possa existir, e como já foi dito anteriormente é necessário que a criança tenha a capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Esta capacidade pode dar outros contributos para as crianças uma vez que estas podem começar a identificar as partes que formam as palavras. Para além disso, a capacidade de segmentar as palavras em sílabas, pode ajudar as crianças a aperceberem-se que as sílabas de uma palavra podem ser utilizadas numa outra ou, até mesmo, que se a uma palavra for acrescentada ou retirada uma sílaba poderá dar-se origem a uma palavra diferente.

Apesar das crianças poderem chegar às conclusões anteriormente referidas, não é normal que as consigam atingir sem que sejam levadas a fazê-lo uma vez que, *“diferentemente das palavras, as sílabas não têm significado, sendo provável que as crianças jamais as tenham notado ou reflectido sobre elas.”* (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006: 77). Sendo que a consciência silábica é um passo muito importante para que a criança consiga desenvolver a consciência fonémica, o educador deve estar bem atento às crianças que não demonstrem a capacidade de segmentar palavras em sílabas, dando-lhes auxílio sempre que achar necessário e promovendo atividades especialmente dirigidas a esse efeito.

Uma atividade a realizar com as crianças que possa desenvolver a consciência silábica poderá ser solicitar às crianças que batam palmas e contem as pulsações dos próprios nomes. De seguida, e complexificando um pouco as atividades, poderá pedir-se às crianças que façam o mesmo mas com um conjunto de diferentes palavras (mas que estas as conheçam), enriquecendo, assim, nas crianças, o conceito de sílaba. Para além de pedir às crianças que segmentem a palavra em sílabas, também podemos fazer o contrário, *“por exemplo, elefante torna-se e-le-fan-te. Logo após, os jogos avançam da análise à síntese, à medida que as crianças aprendem a juntar ou a reconhecer palavras a partir de sequências de sílabas separadas: por exemplo, e-le-fan-te torna-se, mais uma vez, elefante.”* (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006: 77).

“Esta habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular.” (Lopes & Almeida, 2008: 50). Mas, as primeiras atividades realizadas pelas crianças deverão ser de análise e só depois é que se devem propor atividades onde se realize a síntese das sílabas.

6. Consciência fonémica

Depois de as crianças saberem que as frases são segmentadas em palavras e que, por sua vez, as palavras são divididas em sílabas, é altura de se aperceberem que as palavras podem ser segmentadas em unidades sonoras mais pequenas que as sílabas, os fonemas (unidades mínimas da língua).

Quando se fala em consciência fonémica, fala-se da capacidade que a criança tem para identificar, analisar e refletir sobre os fonemas que compõem uma palavra, *“reflete-se através da capacidade de segmentar, omitir ou substituir fonemas em palavras, bem como de evocar palavras com base no fonema inicial”* (Nascimento, 2009, in <http://cfonologica.blogspot.com/>). Segundo Cardoso-Martins (1996) *“a consciência fonémica representa o nível de consciência fonológica que tem o papel mais importante na aquisição da leitura e da escrita em Português”* (in Lopes & Almeida, 2008: 50).

Segundo Adams, Foorman, Lundberg & Beeler (2006), os jogos que são planeados para as crianças com o intuito de desenvolver a consciência fonémica devem, em primeiro lugar, procurar levar as crianças a descobrirem por si próprias que as palavras contêm fonemas e, em segundo lugar, os jogos planeados devem ajudar as crianças a *“começar a aprender que os fonemas têm identidades separadas, de forma que possam reconhecê-los e distingui-los uns dos outros”* (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006: 87)

Neste sentido, poderão ser realizadas atividades nas quais se pede às crianças que digam quais ou quantos são os fonemas que formam uma determinada palavra, podendo também pedir às crianças que tentem descobrir qual a palavra que está a ser dita por uma outra pessoa, pedindo-lhe que una os fonemas por ela emitidos; formar um novo vocábulo subtraindo o fonema inicial da palavra (por exemplo, omitindo o fonema [k] da palavra CASA, formando a palavra ASA) é outro exemplo de atividade na qual se utiliza a consciência fonémica.

Segundo Lopes & Almeida (2008) existem estudos, que abordam a consciência fonológica, que nos dizem que o estímulo desta consciência é significativo e é facilitador no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita, isto, quando são comparadas crianças que realizaram atividades que podem promover o desenvolvimento da CF com crianças que não realizaram este tipo de atividades.

Lopes & Almeida (2008) citam vários autores quando dizem que *“quando esta capacidade de análise fonológica existe precocemente (antes do ensino formal), será um bom preditor da aprendizagem da leitura”* (in Bradley & Bryant, 1985; Juel, 1988; Liberman e Shankweiler, 1979; Tunmer & Nesdale, 1985; Lopes, 2006). O que acabámos de dizer sugere que a consciência fonémica não é apenas a simples capacidade de segmentar palavras e sílabas no discurso, é uma capacidade de análise fonológica que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita.

7. Atividades para treinar a consciência fonológica

Como já mencionado anteriormente, os jogos que são planeados para as crianças com o intuito de desenvolver a consciência fonémica devem, em primeiro lugar, procurar levar as crianças a descobrirem por si próprias que as palavras contêm fonemas e, em segundo lugar, devem ajudar as crianças a *“começar a aprender que os fonemas têm identidades separadas, de forma que possam reconhecê-los e distingui-los uns dos outros”* (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006: 87).

Assim sendo, e de acordo com Andrade e Lourenço (2010), existem várias tarefas que permitem fazer a avaliação da consciência fonológica das crianças, de entre as quais se destacam:

- *“Tarefas de contagem de sílabas ou fonemas de palavras ditas oralmente;*
- *Tarefas de classificação de um conjunto de palavras com base em imagens;*
- *Tarefas de segmentação de sílabas ou fonemas de palavras ditas oralmente;*
- *Tarefas de síntese ou reconstrução de palavras, a partir de um conjunto de sílabas ou fonemas ditos oralmente;*
- *Tarefas de manipulação, acrescentando, omitindo ou trocando a posição de sílabas ou fonemas de palavras ditas oralmente;*
- *Testes de consciência fonológica.”*

Seguindo esta lógica mencionaremos atividades que estão descritas no livro “*Consciência fonológica em crianças pequenas*” escrito por Adams, Foorman, Lundberg & Beeler (2006).

Atividade A: Adivinhe quem é

Esta atividade tem como objetivo:

Introduzir dois conceitos-chave:

- 1) Como os fones soam quando ditos isoladamente;
- 2) Que fones são parte das palavras.

Desenvolvimento da atividade:

Os objetivos deste jogo estão embutidos na sua estrutura. Para jogar, as crianças devem dar muita atenção às distinções entre fonemas, enquanto tentam conectá-los aos nomes de que fazem parte. Com todas as crianças sentadas num círculo, o educador deve dizer “Adivinha o nome da pessoa que eu vou dizer agora”. A seguir, o educador deve escolher o nome de um dos alunos, em segredo, e enunciar separadamente apenas o fonema inicial. Para nomes que comecem com uma consoante oclusiva, como Daniel, o fone deve ser repetido muitas vezes, de forma clara e evidente: “[d] [d] [d] [d] [d] [d]”. As consoantes fricativas e líquidas devem se alongadas, além de repetidas (por exemplo: “[s-s-s-s] [s-s-s-s] [s-s-s-s] [s-s-s-s]”). Se os nomes de mais de uma criança tiverem o mesmo fonema inicial é importante que o educador estimule as crianças a adivinhar todas as possibilidades. Isso introduz a questão de que todos os fonemas aparecem em muitas palavras diferentes.

Quando as crianças estiverem familiarizadas com o jogo, o educador deve transferir para elas o controlo do mesmo. Depois do nome de uma determinada criança for adivinhado, ela mesma pode dar a pista para o próximo nome: “Estou a pensar no nome de alguém, que começa com [p] [p] [p] [p] [p] [p]”.

Atividade B: Palavras diferentes, mesmo fonema inicial

Esta atividade tem como objetivo:

Reforçar o conceito de que cada fonema aparece em muitas palavras diferentes e convidar as crianças a prestar atenção em como sentimos os fonemas quando pronunciamos os respetivos fones.

Materiais necessários à realização desta atividade:

- Cartões com figuras para cada fonema a ser trabalhado.

Desenvolvimento da atividade:

O educador deve juntar um conjunto de três ou quatro figuras para cada fonema que ele quer que as crianças explorem. Por exemplo, pode escolher figuras de uma foca, uma folham uma faca e de um fogão para o conjunto /f/ e de uma mola, um macaco, uma mala e de uma mesa para o conjunto /m/.

Nesta fase, é importante que o nome de cada figura usada comece com uma única consoante, de preferência uma consoante fricativa, nasal ou líquida.

Para jogar, o educador deve escolher um conjunto de figuras e fazer com que as crianças realizem a tarefa de identificar o nome de cada objeto apresentado. O educador deve ter em mente que quando uma palavra for desconhecida, é muito difícil dirigir a atenção dos seus fonemas. Sendo assim, quando houver qualquer dúvida sobre a familiaridade com uma dessas palavras, o educador pode pedir à turma e/ou a uma criança que a repita.

Depois que os nomes de todas as figuras em conjunto tenham sido discutidos, o educador deve pedir a uma criança que escolha uma delas e diga o seu nome (por exemplo, foca). A seguir, o educador repete o nome, isolando o som inicial (por exemplo, f-f-f-f-o-ca). Logo após, deve pedir a todas as crianças que repitam o nome da mesma forma f-f-f-f-o-ca e que observem e descrevam o que estão a fazer com as suas bocas ao emitirem o som [f].

Depois o educador deve pedir a outra criança que escolha uma nova figura do mesmo conjunto e que diga o seu nome. A seguir, o educador repete o nome em uníssono com todas as crianças, isolando o fonema inicial e chamando a atenção para a sua pronúncia. O educador tem de rever as figuras escolhidas até então, perguntando: “Estas palavras começam com o mesmo som? Que som é esse? Sim, elas começam com [f].

Atividade C: Pares de palavras I (análise)

Esta atividade tem como objetivo:

Ajudar as crianças a separar os fonemas das palavras dos seus significados.

Desenvolvimento da atividade:

Mostrando às crianças que, se o fonema inicial de uma palavra for removido, pode surgir uma palavra totalmente diferente, esta atividade ajuda-as a separar melhor os sons das palavras dos seus significados. Com as crianças sentadas num círculo, o educador deve explicar-lhes que, às vezes, quando se exclui um som de uma palavra, acaba-se por obter uma palavra totalmente diferente. Para dar um exemplo, o educador deve dizer “m-m-mar”, alongando a consoante inicial, e deve fazer com que elas repitam. A seguir, o educador deve dizer “ar” e fazer com que as crianças repitam. Depois deve perguntar-lhes se elas sabem dizer qual foi o som que foi retirado e deve repetir as palavras para as crianças (ou seja, m-m-m-m...ar...ar...m-m-m-m-...ar...ar).

Desta forma, as crianças são desafiadas a prestar atenção aos fonemas iniciais das palavras, ao mesmo tempo que conseguem compreender que a presença ou ausência desse mesmo fonema inicial pode resultar em duas palavras diferentes. Com o passar dos dias, o educador deve trabalhar, aos poucos, das consoantes mais fáceis às mais difíceis, iniciando pelas fricativas, nasais e líquidas.

Quando as crianças já estiverem familiarizadas com este jogo, o educador poderá chamar as crianças, pelos seus primeiros nomes, sem dizer o fonema inicial de cada nome (por exemplo, [M] – arta). As crianças devem descobrir qual é o nome e qual o fonema que falta.

Atividade D: Pares de palavras II (síntese)

Esta atividade tem como objetivo:

Apresentar às crianças o desafio de sintetizar palavras a partir dos seus fonemas isolados.

Desenvolvimento da atividade:

O educador deve fazer com que as crianças se sentem em círculo e deve começar a explicar que, às vezes, uma nova palavra pode ser formada acrescentando um fonema a uma outra. Como por exemplo, pode dizer “oca” e fazer com que as crianças repitam. A seguir, o educador pergunta o que acontece se elas acrescentarem um novo som no início da palavra, como [f-f-f-f-f]: “f-f-f-f-f...oca, f-f-f-f-f...oca, f-f-f-f-f...oca,”. As crianças dizem “foca!”. Nessa altura o educador deve explicar: “Colocámos um som novo no início da palavra e conseguimos encontrar uma palavra nova!”.

Enquanto as crianças não entram no ritmo, o educador deve proporcionar orientações firmes, pedindo-lhes que digam partes das palavras como ele, em uníssono (por exemplo, “vela...v-v-v-v...ela...v-v-v-v...ela...vela”). Mais uma vez, deve-se trabalhar gradualmente, com o passar dos dias, das consoantes iniciais mais fáceis às mais difíceis.

É de extrema importância o planeamento das atividades de desenvolvimento da consciência fonológica que permitem às crianças fazer uma reflexão acerca das unidades do oral. A frequência e a sistematização de tarefas cognitivo-linguísticas de promoção da consciência fonológica, fazem parte da estratégia envolvida na metodologia adotada com o propósito de desenvolver a consciência fonológica das crianças. A realização diária de exercícios com estruturas semelhantes mas com diferentes conteúdos, “organizados de acordo com a dificuldade da tarefa e com a dificuldade da propriedade linguística a estimular, ajudam à indução, à instalação, à consolidação e à automatização de um processamento (meta)fonológico mais eficiente” (Rios, 2011: 15).

Capítulo III

Um projeto de desenvolvimento da consciência
fonológica

Introdução

Uma vez que, nos dois capítulos anteriores, foram apresentados os conceitos que fundamentam este projeto, é agora altura de apresentar e fundamentar a escolha da metodologia adotada e explicar como ela pode ajudar a atingir os objetivos inicialmente definidos.

O trabalho que foi realizado tem como maior enfoque o conceber, implementar e avaliar atividades lúdicas que fomentem a sensibilização para a diversidade linguística e o desenvolvimento da consciência fonológica, tendo adotado como metodologia a investigação-ação.

Neste capítulo, começaremos por fazer um enquadramento e apresentação do estudo, explicitando a metodologia de investigação-ação e as questões e objetivos de intervenção, faremos também a apresentação do projeto, começando pela inserção curricular da temática, passando à caracterização do contexto e da turma onde o projeto foi desenvolvido e descrevendo pormenorizadamente as seis sessões do projeto. Este terceiro capítulo também inclui os instrumentos de recolha de dados utilizados nas sessões, terminando com uma proposta de categorias de análise que servirão de base para o tratamento das sessões, o que será feito no Capítulo IV deste relatório de estágio.

1. A metodologia de investigação-ação

“A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de um trabalho.”

(Fernandes, 2006: 70)

Para este relatório de estágio optámos por uma investigação do tipo investigação-ação. Este tipo de metodologia propicia aos professores/educadores uma maior autonomia e um envolvimento no processo de ensino que os faz refletir sobre a sua prática pedagógica de forma a poderem melhorá-la.

Este ato de refletir sobre a ação acontece quando tomamos consciência dos momentos vivenciados, pensando naquilo que correu bem e no que correu menos bem, ponderando estratégias ou atitudes que poderiam ter sido tomadas para que o que corre menos bem possa decorrer de uma forma mais proveitosa, *“Assim sendo, o ato de refletir acontece quando pensamos nos problemas e, enquanto os resolvemos, as atitudes promissoras de reflexão – entusiasmo, responsabilidade, paixão e confiança – atuam, desempenhando um papel crucial, particularmente no que concerne ao modo como o fazemos.”* (Herdeiro, 2007: 3). Na área da educação, o ato de refletir sobre a prática torna-se essencial para que haja mudanças sempre que forem consideradas necessárias. Tal significa que o professor/educador deve, na sua prática, assumir em primeiro lugar uma atitude crítica e reflexiva que lhe permita refletir durante todo o processo de ensino para que posteriormente possa *“reformular e melhorar as futuras práticas centrando-se, para isso, na identificação e clarificação de uma situação prática, de um problema para, posteriormente, modificar e melhorar a sua ação educativa”* (Sá, 2007: 96).

Debruçando-nos então sobre a metodologia de investigação-ação que é, atualmente, entendida como a investigação que o professor realiza na sala de aula e que tem como base a necessidade de se melhorar a educação, segundo Luiza Cortesão e Stephen Stoer

“o professor, através da metodologia de investigação-ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.” (in Fernandes, 2006: 70).

Segundo Nunan (1989), a metodologia de trabalho da investigação-ação apresenta-se dividida em quatro etapas que caracterizam o processo de investigação-ação e que estiveram presentes na realização do nosso projeto:

I – Planear – desenvolver um plano de ação no sentido de melhorar o que já está a acontecer;

II – Agir – implementar o plano de ação;

III – Observar – verificar os efeitos da implementação em contexto;

IV – Refletir – analisar os efeitos observados. (in Sá, 2007: 97)

Estas fases estiveram presentes no nosso projeto e, exatamente, nesta ordem. Nós precisámos de planear cuidadosamente as atividades que desenvolvemos e ir ajustando as mesmas para depois as implementarmos junto do nosso público-alvo. Durante a implementação das atividades fomos observando as crianças, esta observação e a observação das videograções das sessões ajudaram-nos a refletir sobre as atividades e a analisarmos as sessões.

O nosso projeto constitui-se como um estudo exploratório, que ambiciona produzir algum conhecimento que permita perceber se o facto de se implementarem atividades lúdicas, concebidas com o intuito de fazer uma sensibilização para a diversidade linguística e tentar desenvolver a consciência fonológica é ou não vantajoso no pré-escolar.

Assim sendo, a investigação-ação tem como propósito tentar resolver problemas que são detetados na prática, contribuindo para a sua resolução e incutindo um espírito de abertura às mudanças que se considerem necessárias efetuar.

2. Questões e objetivos de intervenção

Este projeto, que tem como principal temática a sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento da consciência fonológica, tem como objetivo geral conceber, implementar e analisar um conjunto de atividades lúdicas. A questão-problema que nos orientou durante a realização deste projeto foi:

- *Até que ponto as atividades lúdicas de sensibilização à diversidade linguística permitem desenvolver a consciência fonológica?*

Pelo que acima foi exposto, o presente relatório de estágio tem como objetivo principal perceber se a implementação de atividades lúdicas de SDL, em contexto de Educação Pré-Escolar, são facilitadoras do desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

De entre as finalidades educativas que se pretendem atingir existem umas mais óbvias do que outras, sendo essas a sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento da consciência fonológica. Para além destas finalidades educativas existem outras que são

as que se ligam mais às questões de cidadania como por exemplo: fomentar nas crianças o respeito e a valorização pela diversidade, principalmente a diversidade linguística e cultural; despertar nas crianças o interesse em contactar com novas línguas e despertar o gosto por, futuramente, aprenderem novas línguas. Uma das ideias que está por detrás das finalidades educativas anteriormente descritas é a de que ao educarmos as crianças para a realidade da diversidade que existe e despertando o gosto por aprenderem novas línguas, podemos fazer com que estas crianças se tornem plurilingues.

Tendo sido definida a questão-problema e os objetivos que o projeto pretende atingir, apresentados de seguida a intervenção educativa que realizámos.

3. Apresentação do projeto de intervenção

3.1 Inserção curricular da temática

De forma a fundamentar a temática escolhida para a elaboração deste relatório de estágio, que servirão de base para as atividades a desenvolver em contexto de Jardim de Infância, analisámos dois documentos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem.

As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar servem de referência para os educadores e são um conjunto de princípios que os apoiam, conduzindo-os no processo educativo a desenvolver com as crianças. Neste documento saliento alguns dos objetivos pedagógicos que constam também da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Nº 5/97 de 10 Fevereiro, Artigo 10º), são eles:

“promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.” (OCEPE, 1997: 15).

No que diz respeito às áreas de conteúdo que este documento abarca e tendo em conta a temática escolhida, é de destacar a área de Formação Pessoal e Social que é uma

área transversal e integradora, contribuindo para a construção da identidade, bem como a educação multicultural e a educação para a cidadania. A área de expressão e comunicação é também importante, na medida em que pretende “*a exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações*” (OCEPE, 1997: 67).

As Metas de Aprendizagem são uma ferramenta que apoia a gestão do currículo, nelas são apresentadas as aprendizagens que as crianças deverão ter atingido no final da educação pré-escolar. Deste documento destaco duas áreas de conhecimento, Formação Pessoal e Social e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, bem como os seus domínios e as metas finais a atingir.

Relativamente à área de conhecimento “Formação Pessoal e Social” podemos referir três domínios que justificam a temática abordada neste relatório, o domínio da Identidade / Auto-estima que, na meta final 2 nos diz que *no final da educação pré-escolar, a criança* deve reconhecer laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social, como é, por exemplo, a questão da língua. O domínio da Convivência Democrática / Cidadania que tem uma meta que nos diz que a criança deve manifestar respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus (meta 26). Ainda nesta área de conhecimento é de destacar a meta final 29 relacionada com o reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras, referente ao domínio da Solidariedade / Respeito pela Diferença.

No que diz respeito à área de conhecimento “Linguagem Oral e Abordagem à Escrita” destacamos o domínio da Consciência Fonológica, o da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal e o do Reconhecimento e Escrita de Palavras e, respectivamente, as seguintes metas: Meta final 2) *No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras*; Meta Final 4) *No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas)*; Meta Final 5) *No final da educação pré-escolar, a criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba*; Meta Final 34) *No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras*; Meta final 9) *No final*

da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra; Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra; Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).

As sessões que foram implementadas tiveram sempre por base estes dois documentos orientadores e tiveram sempre como linha de pensamento tentar desenvolver atividades que conseguissem de alguma forma ajudar a atingir determinadas metas de aprendizagem, enumeradas anteriormente, e a desenvolver algumas áreas de conteúdo também já descritas.

Como dissemos, consideramos estes dois documentos fulcrais uma vez que podem apoiar os educadores na sua prática profissional e lhes indicam caminhos possíveis que são passíveis de trabalhar, podendo o educador pensar nas melhores estratégias para atingir os objetivos que eles indicam.

3.2 Caracterização do contexto/turma

O projeto foi desenvolvido no jardim de infância de Esgueira, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Esgueira. A sala, onde implementámos as atividades, era constituída por um grupo com 21 crianças (10 raparigas e 11 rapazes) com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Nesta sala evidenciaram-se duas crianças que têm necessidades educativas especiais, uma com espectro de autismo e a outra síndrome Cri-du-chat (grito do gato).

No que diz respeito à caracterização e como já foi referido anteriormente, o grupo era heterogéneo no que diz respeito às idades das crianças (dos 3 aos 5 anos de idade), mas era também heterogéneo ao nível das etnias e classe social. Apesar das diferenças encontradas dentro da sala, nota-se que o grupo nutre respeito por todas as crianças que o constituem e que existe um espírito de entreajuda principalmente com as crianças com necessidades educativas especiais.

Relativamente à caracterização do contexto, sobressai a organização do espaço que se apresenta com várias áreas delimitadas (áreas: matemática, escrita, leitura, experiências, faz de conta, desenho, colagem, modelagem, pintura, jogos de meta, jogos e manta) cada uma com mobiliário adaptado à estatura das crianças e com materiais diversificados que se encontram ao alcance das crianças, o que viabiliza a autonomia das mesmas. O espaço exterior é bastante amplo e tem diversos tipos de pavimento como terra batida, relva, areia

e cimento. Ainda no espaço exterior é de salientar a inexistência de estruturas físicas em que as crianças possam brincar e que possam explorar livremente, o que torna o espaço um pouco pobre.

3.3 Descrição das sessões do projeto de intervenção

O projeto que intitulámos de “Os sons das línguas” foi implementado na Sala 2 do Jardim de Infância de Esgueira, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Esgueira.

Este projeto surgiu com o intuito de implementar atividades lúdicas que fomentassem a sensibilização à diversidade linguística e que desenvolvessem a consciência fonológica das crianças que a este grupo pertenciam.

De modo a facilitar a visão global do projeto, apresentaremos um quadro onde se explicitam, de forma resumida, as seis sessões que foram implementadas. É ainda importante referir que foram aplicadas duas Provas de Consciência Fonológica (PCF), a primeira antes da implementação das 6 sessões e a segunda após a implementação das mesmas. As PCF foram aplicadas a dez crianças com 5 anos de idade. As PCF foram aplicadas a dois grupos de crianças (cada grupo com 5 elementos), um dos grupos realizou as atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural e o outro não (grupo de controlo, outra sala de crianças). Esta prova consistiu no seguinte: mostrar a cada uma das crianças separadamente uma imagem, a criança analisou essas imagens tendo em conta um determinado critério (classificação com base na sílaba inicial, classificação com base no fonema inicial, supressão da sílaba inicial, supressão do fonema inicial, análise silábica e análise fonémica).

Estas provas foram realizadas com o intuito de compreender se houve maior desenvolvimento da consciência fonológica das crianças que realizaram as atividades de SDL. Para tal, usámos um grupo de controlo que não presenciou nem realizou nenhuma das atividades que de seguida apresentamos.

Tabela 1: Planificação global das atividades

Planificação global das atividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinar idade
Sessão I – “Os sons que nos rodeiam” 50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de uma gravação com os seguintes tipos de som: instrumentos musicais, animais, natureza e línguas. • Identificação dos diferentes sons e registo numa tabela. • Audição e exploração da canção “Susanita tiene um ratón”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Inglês; • Francês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparelhagem; • Cd áudio com gravação de diversos sons; • Tabela; • Imagens representativas dos diferentes sons. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo.
Sessão II – “O rei da selva é o rei das línguas” 70 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da canção “Eu mal posso esperar para ser rei”, do filme de animação “O Rei Leão”, em várias línguas. • Identificação da mudança de língua através de uma raquete dada previamente. • Identificação da língua e da palavra “rei”. • Visualização das capas do DVD do filme “O Rei Leão” nas línguas mencionadas anteriormente. • Identificação da língua através do título e das palavras “rei” e leão”. • Audição e exploração da canção “Le ragga des pingouins” 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Inglês; • Francês; • Alemão; • Espanhol; • Mandarim. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música “eu mal posso esperar para ser rei”; • Capas do DVD do filme “O Rei Leão” nas diferentes línguas; • Raquetes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação pessoal e social; • Conhecimento do mundo; • Linguagem oral e abordagem à escrita.

<p>Sessão III – “Os três porquinhos não falam só português”</p> <p>70 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da história completa “Os três porquinhos” em inglês e italiano. • Audição da história “Os três porquinhos” segmentada em diferentes línguas. • Identificação da mudança através do levantar de uma raquete dada previamente. • Audição da história “Os três porquinhos”, a história foi contada em português, mas com algumas palavras em outras línguas. • Identificação da língua dessas palavras e seu significado. • Visualização da palavra “porquinhos” nas diferentes línguas e identificação das línguas. • Audição e exploração da canção “Il pappagallo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Espanhol; • Francês; • Inglês; • Italiano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cd com gravação da história “Os três porquinhos”; • História “Os três porquinhos”; • Raquetes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo; • Formação pessoal e social; • Linguagem oral e abordagem à escrita.
<p>Sessão IV – “Palavras aos bocadinhos”</p> <p>80 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de imagens de animais. • Realização da divisão silábica da palavra que a imagem representa. • Apresentação de imagens de animais. • Associação de duas imagens cujo som inicial ou final é igual. • Audição e exploração da canção “If you are happy” 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Espanhol; • Francês; • Italiano; • Inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Placar com as imagens onde se fará o registo da divisão silábica; • Imagens de animais; • Placar com velcro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo; • Linguagem oral e abordagem à escrita.

<p>Sessão V – “Musico- -mania”</p> <p>50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de canções em diferentes línguas; • Identificação da língua; • Exploração das músicas; • Preenchimento de uma tabela de dupla entrada onde se coloca o nome dos animais, associando-os à língua em que estão escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espanhol; • Francês; • Italiano; • Inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparelhagem; • CD com a gravação das várias canções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo; • Linguagem oral e abordagem à escrita.
<p>Sessão VI – “Gincana”</p> <p>60 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Passagem por vários postos, solicitando-se em cada um uma atividade sobre o que foi trabalhado nas sessões anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Inglês; • Francês; • Alemão; • Espanhol; • Italiano; • Mandarim. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capas do DVD do filme “O Rei Leão” nas diferentes línguas; • Imagens de animais; • Relógios com imagens; • Frases com “intrusos”; • Sacos de serapilheira; • Cordas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo; • Linguagem oral e abordagem à escrita.

Nota: Este projeto foi desenvolvido em diáde (veja-se Abreu, 2012)

Para se ter uma noção mais pormenorizada das atividades realizadas e dos objetivos específicos de cada atividade, bem como dos materiais necessários para as diferentes sessões, descrevemos seguidamente como se desenvolveu cada uma das seis sessões por nós planificadas. Antes de fazer essa descrição mais pormenorizada achamos interessante referir que, nas quatro primeiras sessões, levámos uma caixa (Ilustração 1) que na tampa tinha o nome da sessão. Iniciámos as sessões sempre com a leitura do nome da sessão, perguntado às



Ilustração 1

crianças o que pensavam que iria ser trabalhado e o que achavam que estava dentro da caixa.

3.3.1 Sessão I – “Os sons que nos rodeiam”

Durante a primeira sessão, pretendeu-se que as crianças se consciencializassem dos diferentes sons que as rodeiam. Assim, convidámos as crianças a ouvirem uma gravação com os seguintes tipos de som: instrumentos, animais, natureza, meios de transporte, choro de bebé e línguas. As crianças tentaram identificar os diferentes sons e colocar numa tabela as imagens (Ilustração 2), cedidas previamente e representativas do som que ouviram.



Ilustração 2

Sessão I
<i>Os sons que nos rodeiam</i>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar-se dos diferentes sons do meio; • Identificar os diferentes sons e distinguir os sons das línguas.
Descrição pormenorizada <p>A turma foi dividida a meio para a execução da atividade. Antes de se iniciar a atividade explicou-se ao grupo em que consistia a atividade, recorrendo para a sua explicação ao material necessário (tabela e imagens representativas dos sons). Deste modo, dissemos às crianças que elas iriam ouvir alguns sons (instrumentos, animais, natureza e línguas) e teriam de colocar no cartão as imagens dos sons, pela ordem que iam sendo ouvidos. Terminada a audição de cada som, passámos por cada uma das crianças para anotar numa folha de registo (anexo 5) quem tinha errado na imagem representativa do som ouvido. Posto isto, foi realizada a correção da atividade para que as crianças se apercebessem dos erros cometidos.</p> <p>Para terminar esta sessão, as crianças foram convidadas a ouvirem a canção “Susanita tiene un ratón”, em espanhol e, após a audição da música, fez-se junto das crianças uma pequena exploração da mesma</p>

3.3.2 Sessão II – “O rei da selva é o rei das línguas”

Na segunda sessão, as crianças ouviram um excerto da canção “Eu mal posso esperar para ser rei”, do filme de animação “O Rei Leão”, em 6 línguas (português, inglês, francês, alemão, espanhol e mandarim). As crianças teriam de identificar a mudança de língua e quando se apercebiam dessa mudança levantavam uma raquete (Ilustração 3).



Ilustração 3

Posteriormente ouviram as mesmas canções mas separadamente, para tentarem identificar a língua e descobrir quando era dita a palavra “rei”. Por fim, visualizaram as capas do



Ilustração 4

DVD do filme “O Rei Leão” (Ilustração 4) nas línguas mencionadas anteriormente. Nesta atividade tentaram descobrir em que língua estava o título, tendo sido feita uma análise das diferenças e semelhanças encontradas.

Sessão II
<i>O Rei da Selva é o Rei das Línguas</i>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência de diferentes línguas; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Identificar as palavras “rei” em diferentes línguas; • Diferenciar registos escritos em diferentes línguas.
Descrição pormenorizada <p>Antes de iniciar a primeira atividade explicámos às crianças em que consistia a sessão, dizendo-lhes que elas iriam ouvir a canção “Eu mal posso esperar para ser rei”, do filme de animação “O Rei Leão”, em algumas línguas diferentes (português, inglês, francês, alemão, espanhol e mandarim), e que teriam de levantar uma raquete quando achassem que a canção tinha mudado de língua.</p> <p>Posto isto, seguiu-se a explicação da segunda atividade, que consistiu na audição das</p>

mesmas canções mas, desta vez, as crianças tinham de distinguir a língua e descobrir quando era dita a palavra “rei”.

Terminada esta atividade, deu-se início a uma outra, que consistiu na visualização de diferentes registos escritos. Durante esta atividade mostrámos, às crianças, as capas do DVD do filme “O Rei Leão” nas línguas mencionadas anteriormente. Pretendia-se que as crianças descobrissem em que língua estava o título, tendo sido feita uma análise das diferenças e semelhanças encontradas (modo de escrita das palavras “rei” e leão”, a ordem destas palavras, o tipo de escrita – alfabética e não alfabética.

Para terminar esta sessão convidámos as crianças a ouvirem a canção “La ragga de pingouins”, em francês e, após a audição da música, fez-se junto das crianças uma pequena exploração da mesma

3.3.3 Sessão III – “Os três porquinhos não falam só português”

Na terceira sessão, as crianças foram convidadas a ouvir a história “Os três porquinhos” em inglês e em italiano e a ouvirem a mesma história segmentada em diferentes línguas (português, espanhol, francês, inglês e italiano). As crianças tiveram de levantar uma raquete quando achavam que a língua tinha mudado. Posteriormente foi realizada uma outra atividade, que consistia na audição da história “Os três porquinhos” (Ilustração 5) em português mas com algumas palavras em outras línguas (intrusos). Pretendia-se que as crianças identificassem essas mesmas palavras.



Ilustração 5

Sessão III
<i>Os três porquinhos não falam só português</i>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a história ouvida em diferentes línguas; • Identificar a mudança de língua relativamente a cada segmento; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Diferenciar registos escritos em diferentes línguas.

Descrição pormenorizada

Começámos por dizer às crianças que iriam ouvir uma história que não estava em português (era uma versão da história “Os três porquinhos estava em inglês e a outra em italiano), as crianças teriam de tentar identificar qual era a história. Após esta atividade, as crianças ouviram a história segmentada em diferentes línguas (português, espanhol, francês, inglês e italiano), e tinham que levantar uma raquete quando achavam que a língua tinha mudado. De seguida contámos a mesma história em português mas com algumas palavras em outras línguas, os intrusos, solicitámos às crianças que identificassem essas mesmas palavras e tentassem dizer em que língua estavam e o que significavam.

Para terminar esta sessão convidámos as crianças a ouvirem a canção “Il Pappagallo”, em italiano e, após a audição da música, fez-se junto das crianças uma pequena exploração da mesma.

3.3.4 Sessão IV – “Palavras aos bocadinhos”

Durante a quarta sessão, desenvolveram-se duas atividades, a primeira relacionada com a consciência silábica e a segunda com a consciência fonémica. Na primeira atividade, apresentámos às crianças imagens de animais. As crianças fizeram a divisão silábica da palavra que a imagem representava e tiveram que pintar o número de bolinhas representativas do número de sílabas (Ilustração 6).



Ilustração 6

Na segunda atividade, apresentámos às crianças imagens de animais. As crianças tiveram de associar duas imagens cujo fonema inicial ou final era igual (Ilustração 7).



Ilustração 7

Sessão IV
<i>Palavras aos “bocadinhos”</i>
<p>Objetivos principais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de dividir a palavra em sílabas em diferentes línguas; • Desenvolver a capacidade de identificar o fonema inicial ou final de uma palavra.
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>Esta sessão foi desenvolvida em duas partes, uma que se realizou da parte da manhã e outra que se realizou da parte da tarde. De manhã as crianças realizaram uma atividade relacionada com a consciência silábica. Iniciámos a sessão com a explicação da atividade às crianças, recorrendo aos materiais a utilizar (imagens de animais) para uma melhor exemplificação. Nesta atividade as crianças tinham à sua disposição imagens de animais com quatro bolinhas em branco, por baixo da imagem. As crianças tiveram de pintar o número de bolinhas correspondentes ao número de sílabas que cada imagem representava. Como a divisão silábica foi feita com o nome de animais em diferentes línguas, tivemos de dizê-los oralmente, de forma a ajudar as crianças. Na parte da tarde, realizou-se uma outra atividade, relacionada com a consciência fonémica. Antes de iniciar a atividade procedemos à sua explicação, recorrendo aos materiais a utilizar (imagens de animais) para uma melhor exemplificação. Nesta atividade as crianças tiveram de fazer a associação entre duas imagens cujo fonema inicial ou final era igual. Para a realização dessa associação de imagens, as crianças tiveram um placar com velcro onde, uma de cada vez, fez a associação que achava estar correta. Tal como na atividade de divisão silábica, dissemos o nome dos animais sempre que estes estavam numa outra língua.</p> <p>Para terminar esta sessão convidámos as crianças a ouvirem a música “If you are happy”, em inglês e, após a audição da música, fez-se junto das crianças uma pequena exploração da mesma</p>

3.3.5 Sessão V – Musicomania

A quinta sessão foi uma sessão de carácter mais lúdico. Convidámos as crianças a ouvirem músicas em diferentes línguas, não tendo de se identificar alguma coisa em específico. Pretendeu-se que as crianças se divertissem a ouvir essas músicas, cantando o refrão e dançando. No final, apresentámos uma





				
PORTUGUÊS	RATO	PINGUIM	PAPAGAIO	SAPO
ESPAÑHOL	RATÓN	PINGÜINO	LORO	RANA
FRANCÊS	LA SOURIS	PENGUIN	PARROT	GRENOUILLE
ITALIANO	MOUSE	PINGUINO	PAPAGALLO	RANA
INGLÊS	MOUSE	PENGUIN	PARROT	FROG

Ilustração 8

tabela de dupla entrada (Ilustração 8), a ser preenchida pelas crianças, onde de um lado estavam as imagens de quatro animais e do outro o nome de cinco línguas diferentes.

Sessão V
<i>Musicomania</i>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência de diferentes línguas; • Distinguir diferentes línguas; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes.
Descrição pormenorizada <p>Propusemos às crianças que ouvissem as canções que tinham sido exploradas nas quatro sessões anteriores (“Susanita tiene um ratón”; “La ragga dê pingouins”; “Il pappagallo”; “If you are happy”) que estavam em diferentes línguas (espanhol, francês, italiano, inglês), convidando as crianças a cantar o refrão e/ou a dançar. Esta sessão não pretendeu que as crianças realizassem algum em específico. No fim de ouvirem cada canção, pedimos às crianças que se sentassem na manta, quando estavam todas sentadas fomos buscar a tabela de dupla entrada e os cartões com o nome de um animal (que era abordado na música) nas várias línguas (português, espanhol, francês, italiano e inglês).</p>

3.3.6 Sessão VI – Gincana

Por fim, a sexta sessão foi realizada com o intuito de sistematizar as atividades desenvolvidas ao longo de todas as outras sessões. Para a realização desta atividade o grupo de alunos foi dividido em 4 grupos de 4 a 5 elementos cada. Construímos vários postos, e em cada posto encontrava-se uma atividade que incidia sobre o que tinha sido trabalhado nas sessões anteriores. Em cada posto as crianças tinham de realizar a atividade para poderem passar para o posto seguinte. Essa passagem foi feita de diversas formas (corrida de sacos, salto ao pé-coxinho, corrida de costas, pé atado com o de outra criança do mesmo grupo).

Sessão VI
<i>Gincana</i>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as palavras “rei” e “leão” em diferentes línguas; • Diferenciar registos escritos em diferentes línguas; • Desenvolver a consciência fonológica.
Descrição pormenorizada <p>Para a realização desta sessão dividimos a turma em 4 grupos com 4 a 5 elementos cada. Construímos quatro postos e em cada posto encontrava-se uma atividade sobre o que foi trabalhado nas sessões anteriores. Em cada posto as crianças tiveram de realizar a atividade desse posto para poderem avançar para o posto seguinte. Essa passagem era feita de diversas formas (corrida de sacos, salto ao pé-coxinho, corrida de costas, pé atado com o de outra criança do mesmo grupo). No posto 1, encontravam-se algumas capas do DVD “O Rei Leão” escritas em 6 línguas (português, inglês e espanhol). A responsável pelo posto auxiliou as crianças lendo o título na língua em que se encontrava de modo a que estas conseguissem identificar a língua e as palavras “leão” e “rei”. No posto 2, as crianças tiraram uma imagem de um saco e tiveram de pular o número de vezes correspondente ao número de sílabas que a palavra representada na imagem tinha. No posto 3, existiam dois relógios que, em vez de números, tinham imagens de animais. Num dos relógios as crianças tiveram de apontar os ponteiros do relógio para as imagens cujas palavras começavam com mesmo fonema e no outro relógio tiveram de apontar os ponteiros para as imagens cujas palavras terminavam com o mesmo fonema. Por fim, no posto 4, as crianças ouviram frases em português com uma palavra numa outra língua (o intruso), relacionadas com a história “Os três porquinhos”. Tiveram de dizer qual o intruso da frase, em que língua se encontrava e o que significava.</p>

4. Instrumentos de recolha de dados

Foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, de forma a conseguirmos os dados pretendidos para verificarmos os resultados do nosso projeto. Assim, através das provas de consciência fonológica, da observação direta, da videogravação, das tabelas de registo e do inquérito final por questionário analisaremos o efeito das atividades e veremos se os objetivos a que, no início, nos propusemos conseguiram ser atingidos ou não.

4.1 As provas de consciência fonológica (PFC)

Como já foi referido anteriormente, as provas de consciência fonológica surgiram com o intuito de se conseguir perceber se as crianças tinham desenvolvido a sua consciência fonológica. A PFC que utilizámos foi retirada do livro “Bateria de Provas Fonológicas” de Ana Cristina Silva (2002).

Foram feitas duas provas de consciência fonológica a cada uma das 10 crianças, que faziam parte de dois grupos distintos, ou seja, seleccionámos 5 crianças de cada sala que tivessem características em comum. As características que tivemos em conta foram: o sexo das crianças (3 raparigas e 2 rapazes), a idade (todas tinham 5 anos) e a escolarização dos encarregados de educação era muito semelhante. O que diferenciou estes dois grupos foi o facto de um ter realizado as atividades das sessões de sensibilização à diversidade linguística e cultural e o outro não (grupo de controlo).

A primeira prova foi realizada antes da implementação das sessões e a segunda após a implementação das mesmas. Esta prova consistiu em mostrar a cada uma das crianças, separadamente, uma imagem ou um grupo de imagens (anexo 3) que as crianças teriam de analisar segundo um determinado critério (classificação com base na sílaba inicial, classificação com base no fonema inicial, supressão da sílaba inicial, supressão do fonema inicial, análise silábica e análise fonémica).

4.2 A observação direta e a videogravação

A observação direta permite-nos analisar, no próprio momento da ação, os comportamentos que as crianças têm “*sem a mediação de um documento ou de um testemunho*” (Quivy e Campenhoudt, 1992 in Sá, 2007: 121).

Uma vez que optámos pela observação direta pudemos ter uma observação participante, em que o observador fez parte do grupo em estudo. Assim, ao participarmos no processo de ensino/aprendizagem, pudemos retirar informações durante todo o período de ação.

Este tipo de técnica de recolha de dados pode levantar algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito ao registo daquilo que se está a observar e isto porque a pessoa que está a observar e a anotar é também a pessoa que está a dinamizar a ação e isso nem sempre permite que seja possível concentrar-se apenas no registo das suas observações. Isso pode fazer com que existam falhas no processo de registo uma vez que o que não é registado não tem muita fiabilidade quando é escrito apenas pelas recordações e lembranças do observador.

O facto de as sessões serem videogravadas permite que algumas das lacunas na transcrição das situações, atitudes e comportamentos das crianças possam ser revistas e relembradas sempre que necessário. Esta técnica de recolha de dados permite-nos também captar *“a forma e o conteúdo da comunicação, isto é, das interações verbais e não-verbais”* (Estrela, 1994 in Sá, 2007: 121).

Para podermos videogravar as crianças durante as atividades, foi entregue a cada criança uma carta na qual pedíamos aos encarregados de educação a autorização para filmarmos os seus educandos (anexo 4).

De modo a tornarmos a recolha de dados o mais fiável possível, decidimos ainda criar folhas de registo para algumas das sessões, desta forma pudemos centrar-nos nos aspetos mais importantes para a análise dos dados.

4.3 O inquérito final

Para podermos registar algumas das representações das crianças relativamente ao projeto desenvolvido, achámos por bem aplicar, no final das 6 sessões, um inquérito final em que as crianças pudessem fazer uma apreciação das atividades em que participaram.

Neste inquérito constavam as seguintes questões: “O que gostaram mais?”, “O que gostaram menos?” e “Quais as línguas de que mais gostaram? Porquê?”. O inquérito foi aplicado oralmente e as crianças participaram, expressando as suas opiniões de forma livre. Com as respostas às questões enumeradas anteriormente pudemos retirar informações no

que diz respeito às línguas de que mais gostaram e ainda identificar as atividades e materiais que despertaram maior interesse, qual o interesse em contactar com novas línguas e quais as atitudes manifestadas em relação às línguas.

5. Proposta de categorias de análise

Para podermos analisar os dados que foram recolhidos durante as sessões, nas quais foram realizadas as atividades do projeto é essencial basearmo-nos em algumas categorias de análise que venham a responder às nossas preocupações com este projeto e que nos façam perceber se os objetivos que pretendíamos que as crianças alcançassem foram ou não atingidos.

Surge, então, no seguimento da ideia anterior, a necessidade de apresentar as categorias e subcategorias de análise dos dados recolhidos:

Tabela 2: Proposta de categorias de análise

Categorias	Subcategorias	O que vou analisar
Avaliação da consciência fonológica	Consciência silábica	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação com base na sílaba inicial (num conjunto com quatro imagens a criança teve de indicar as que começavam com a mesma sílaba, por exemplo: <u>ilha</u>/ouro/arroz/<u>iogurte</u>); • Supressão da sílaba inicial (mostrando uma imagem à criança esta identificava a sílaba inicial e depois dizia como ficava a palavra sem essa sílaba, ex: ameixa, a - <u>meixa</u>); • Divisão silábica (mostrando uma imagem à criança esta teve de fazer a sua divisão silábica ex: ananás, a–na–nás
	Consciência fonémica	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação com base no fonema inicial (num conjunto de quatro imagens a criança teve de indicar as que começavam com o mesmo fonema, ex: <u>jóia</u>/nó/<u>jipe</u>/pá). • Supressão do fonema inicial (mostrando uma imagem à criança esta identificava o fonema inicial e depois dizia como ficava a palavra sem esse fonema, ex: bóia, b - <u>óia</u>). • Divisão fonémica (mostrando uma imagem à criança esta teve de fazer a sua divisão fonémica ex: chá, ch-á).

Mudança de Língua	Identificação da mudança de língua Identificação da língua	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças de língua mais fáceis e mais difíceis de descobrir.
Perceção das línguas	Perceção de diferentes sons	<ul style="list-style-type: none"> • Sons mais fáceis e mais difíceis de identificar. • Trocas de sons mais frequentes.
	Perceção de palavras em diferentes línguas	<ul style="list-style-type: none"> • Significados e línguas mais facilmente identificados.
Bem-estar emocional	Abertura e recetividade a novas línguas	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis de bem-estar emocional no contacto com as línguas. • Atividades as crianças demonstraram níveis de bem-estar emocional mais elevados.
	Envolvimento nas atividades lúdicas	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades em que o nível de bem-estar emocional foi maior; • Concentração nas atividades lúdicas.
Implicação	Postura e atitude em relação às línguas	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as crianças que demonstram maiores níveis de implicação e em que línguas.
	Empenho nas atividades lúdicas	<ul style="list-style-type: none"> • Entender se o facto da atividade se desenvolver em forma de jogo fez com que as crianças se implicassem mais na atividade.
Apreciação do projeto	Interesse em contactar com novas línguas	<ul style="list-style-type: none"> • Línguas que gostaram mais e o que gostaram menos.
	Atitude em relação às línguas específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse pelo contacto com diferentes línguas.
	Interesse pelas atividades e pelos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Aquilo de que gostaram mais e aquilo que gostaram menos.

Capítulo IV

Apresentação e análise de dados

Introdução

Após a apresentação do projeto e da justificação da nossa metodologia, iremos agora, neste capítulo, fazer uma apresentação da análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da implementação das sessões.

Numa primeira fase abordaremos a metodologia de análise dos dados recolhidos onde será abordado o objetivo e a questão problema do projeto. De seguida procuramos definir bem-estar emocional e implicação, segundo Portugal e Laevers (2010) uma vez que estes dois conceitos são fulcrais na realização deste relatório de estágio. Não menos importante para este trabalho é a forma como a intervenção junto das crianças, por isso mesmo é necessário falar da sua importância em atividades que se realizam com as crianças.

Neste capítulo fazemos também uma análise e discussão dos resultados obtidos e para isso baseamo-nos nas categorias de análise escolhidas e que serão desenvolvidas mais à frente.

No decorrer da nossa análise, pretendemos conseguir responder à nossa questão de investigação de forma a sermos capazes de apresentar e discutir algumas propostas de atividades lúdicas que sensibilizem para a diversidade linguística na perspetiva do desenvolvimento a consciência fonológica das crianças em idade de pré-escolar.

1. Metodologia de análise de dados

Como já foi dito anteriormente, este projeto tem como tema principal a sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento da consciência fonológica. Com o objetivo geral de conceber, implementar e analisar um conjunto de atividades lúdicas de modo a compreendermos se as *atividades lúdicas de sensibilização à diversidade linguística permitem desenvolver a consciência fonológica*.

Assim, neste capítulo pretendemos analisar e discutir os dados recolhidos de forma a conseguir perceber se as atividades desenvolvidas em contexto de pré-escolar surtiram o efeito para o qual foram pensadas, ou seja, se a implementação de atividades lúdicas de sensibilização à diversidade linguística são facilitadoras no processo de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

Sendo que iremos analisar as atividades lúdicas de sensibilização à diversidade linguística que tenham uma relação com o desenvolvimento da consciência fonológica torna-se essencial perceber se estas atividades lúdicas, desenvolvidas ao longo do projeto foram ou não benéficas e, em caso afirmativo, perceber quais foram essas atividades. Para podermos compreender isso é necessário basearmo-nos em certas características que as crianças demonstram durante a realização das atividades e, por isso, iremos ter como base os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças durante o decorrer das atividades.

Pela importância que os conceitos de “bem-estar emocional” e de “implicação” têm neste projeto, defini-los torna-se obrigatório e bastante relevante. Segundo Laevers, bem-estar emocional é *“um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia”* (Portugal e Laevers, 2010: 20). Os indicadores que nos permitem avaliar o nível de bem-estar emocional são a abertura e receptividade às atividades, a flexibilidade perante novas situações, a autocofiança e auto-estima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade e a alegria da criança e ainda a ligação que a criança tem com ela própria.

No que se refere à implicação, e segundo Laevers (1994) este é um indicador processual de qualidade que pode ser reconhecido pela concentração e persistência demonstrada pela criança, *“caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia”* (Portugal e Laevers, 2010: 25) Os indicadores que nos permitem avaliar o nível de implicação da criança são: a concentração no decorrer da atividade, a energia que a criança tem na realização da atividade, a complexidade e criatividade que se podem observar quando a criança *“mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora”* (ibidem), a expressão facial e postura, a persistência e precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação que normalmente se associa ao prazer que a criança tem na realização da atividade.

Para podermos posteriormente analisar as reações das crianças às atividades, que com elas realizamos, auxiliámo-nos de alguns instrumentos de recolha de dados, que foram: provas de consciência fonológica, observação direta e videogravação e um inquérito

final por questionário. O material recolhido torna-se fulcral, nesta fase do projeto, uma vez que nos permite recordar alguns momentos do que foi o nosso projeto com as crianças.

Como foi dito anteriormente, os dados recolhidos servem para a análise das sessões, a análise que será realizada tendo em conta determinadas categorias de análise. As categorias de análise por nós definidas foram: avaliação da consciência fonológica, apreciação do projeto, bem-estar emocional e implicação.

2. Análise e discussão dos resultados

Neste tópico serão analisados e discutidos os dados recolhidos ao longo das 6 sessões de implementação do projeto, bem como os resultados obtidos nas provas de consciência fonológica (PFC) aplicadas a 5 crianças do grupo de intervenção e a 5 crianças do grupo de controlo.

Para analisarmos da melhor forma possível os dados recolhidos, de modo a que a análise esteja de acordo com o que pretendemos analisar, criámos algumas categorias de análise. Assim sendo, de seguida passamos a analisar a categoria de análise referente à avaliação da consciência fonológica.

2.1. Avaliação da consciência fonológica

A avaliação da consciência fonológica será analisada e discutida através da observação pormenorizada das duas provas de consciência fonológica (PFC) aplicadas a dois grupos (grupo de intervenção e grupo de controlo), cada um com cinco elementos (3 raparigas e 2 rapazes) com 5 anos de idade e cujas profissões e/ou nível de escolarização dos pais era semelhante.

As PFC aplicadas permitiram-nos fazer uma análise da consciência fonológica das crianças bem como aceder ao desenvolvimento da consciência fonológica entre a aplicação da primeira prova e aplicação da segunda prova.

A primeira PFC foi realizada antes da implementação do projeto e a segunda PFC foi realizada após terem sido implementadas as sessões ao grupo de intervenção, exatamente às mesmas crianças que realizaram a primeira prova.

Esta prova consiste na visualização de diferentes imagens representativas de palavras. As crianças deveriam analisar as imagens e responder a cada um dos seis diferentes critérios relacionados com a consciência silábica e com a consciência fonémica, que são: *classificação com base na sílaba inicial* (num conjunto com quatro imagens a criança tinha de indicar as que começavam com a mesma sílaba, por exemplo: ilha/ouro/arroz/iogurte); *supressão da sílaba inicial* (mostrando uma imagem à criança esta identificava a sílaba inicial e depois dizia como ficava a palavra sem essa sílaba, por exemplo: ameixa, a - meixa); *divisão silábica* (mostrando uma imagem à criança esta tinha de fazer a sua divisão silábica por exemplo: ananás, a-na-nás); *classificação com base no fonema inicial* (num conjunto de quatro imagens a criança tinha de indicar as que começavam com o mesmo fonema, por exemplo: jóia/nó/jiipe/pá); *supressão do fonema inicial* (mostrando uma imagem à criança esta identificava o fonema inicial e depois dizia como ficava a palavra sem esse fonema, por exemplo: bóia, b - óia); *divisão fonémica* (mostrando uma imagem à criança esta tinha de fazer a sua divisão fonémica por exemplo: chá, ch-á).

Para fazermos a análise das provas de consciência fonológica era necessário atribuir pontos às respostas corretas, sendo assim, a cada resposta correta foi dado 1 ponto, não sendo atribuído qualquer ponto se a criança errasse a resposta. Ao analisarmos as duas provas, fazendo uma comparação entre os dois grupos, podemos ter uma maior noção do desenvolvimento da consciência fonológica destas 10 crianças.

De seguida apresentamos um quadro que mostra a pontuação que cada criança obteve na 1ª PFC.

Tabela 3: Pontuações da 1ª PFC

Grupo de intervenção	1ª PFC	Realizada a	Grupo de controlo	1ª PFC	Realizada a
AM	11	31-10-2011	AL	5	2-11-2011
FB	8	31-10-2011	MT	6	7-11-2011
MC	10	31-11-2011	RA	5	7-11-2011
MG	12	2-11-2011	SR	7	8-11-2011
SL	8	2-11-2011	TJ	10	8-11-2011

Com a análise à 1ª PFC pudemos perceber o nível de consciência fonológica das crianças dos dois grupos se e também perceber em que atividades da prova as crianças tiveram maior ou menor dificuldade em acertar corretamente.

As crianças tiveram maior facilidade nas atividades que se relacionavam com as sílabas e maior dificuldade nas atividades relacionadas com os fonemas, por isso, menos pontuação.

Como já foi referido anteriormente, a cada resposta correta era atribuído 1 ponto, sendo que, tanto nas atividades relacionadas com as sílabas como nas relacionadas com os fonemas, as crianças poderiam obter um máximo de 12 pontos, o que perfaz um total de 60 pontos se juntarmos os pontos das cinco crianças de cada grupo. Vimos que na primeira prova de consciência fonológica as crianças do grupo onde foram implementadas as sessões obtiveram um total de 34 pontos nas atividades relacionadas com as sílabas e 15 pontos nas atividades relacionadas com os fonemas. As crianças do grupo de controlo obtiveram, respetivamente, 27 pontos e 6 pontos. Assim sendo, apercebemo-nos que tanto nas atividades relacionadas com as sílabas como com os fonemas, o grupo de intervenção já tinha uma maior pontuação do que o grupo de controlo.

No que concerne à classificação com base na sílaba inicial, era suposto as crianças identificarem as duas imagens, que representavam palavras, que se iniciassem com a mesma sílaba. Algumas das crianças ao invés de selecionarem as imagens do *machado* e do *macaco*, inseridas num conjunto de imagens constituídas por coelho/machado/piano/macaco, selecionaram as imagens do *coelho* e do *macaco*. Pensamos que isso poderá ter acontecido pois em vez de associarem as sílabas iniciais associaram a imagem, ou seja, associaram as duas imagens representativas de animais.

Relativamente ao critério de classificação com base no fonema inicial e, como podemos ver no anexo 10, as crianças tiveram maior dificuldade em associar as imagens do item 2 (serra/copo/cama/lupa) e 4 (desenho/camisa/dominó/novelo). O item 1 (orelha/alface/árvore/igreja) foi o item, nesta categoria, onde um maior número de crianças acertou.

No critério de supressão da sílaba inicial as crianças tinham de identificar a primeira sílaba e depois suprimi-la dizendo o que ficava da palavra. Nesta categoria, as crianças conseguiram quase sempre identificar a sílaba inicial mas muitas vezes não conseguiam dizer como a palavra ficava sem essa sílaba. Vendo o anexo 11, podemos

concluir que as crianças do grupo de intervenção tiveram maior pontuação que as crianças do grupo de controlo (9 pontos e 2 pontos, respetivamente).

No critério de supressão do fonema inicial as crianças tinham de identificar o fonema inicial e depois dizer o que ficava da palavra sem esse fonema. Esta atividade era semelhante à anterior mas o facto de se ter de identificar o fonema ao invés da sílaba fez com que a complexidade fosse maior. Quase todas as crianças em vez de identificarem o fonema, identificavam a sílaba e mesmo as que conseguiram identificar o fonema inicial tiveram grandes dificuldades em dizer o que ficava da palavra sem esse fonema. Como podemos ver no anexo 12, apenas o grupo de intervenção conseguiu pontuar mesmo se a pontuação foi reduzida (1 ponto nos item 2 [telha], 3 [lua] e 4 [sumo]).

O critério onde todas as crianças mostraram maior facilidade foi o de análise silábica, tendo as crianças que dividir silabicamente as palavras que estavam representadas nas imagens. Como podemos ver no anexo 13, a pontuação dos dois grupos foi semelhante e elevada, isto é, o grupo de intervenção obteve 16 pontos e o grupo de controlo obteve 14 pontos, num máximo de 20 pontos que poderiam ter obtido neste critério. O facto das pontuações neste critério serem tão elevadas, comparativamente aos outros, poderá dever-se às várias atividades que surgem na rotina da sala que fazem com que as crianças mesmo sem se aperceberem treinem a divisão silábica de diversas palavras. O erro que mais se verificou neste critério foi o do item 3, onde se pedia a divisão silábica da palavra *peru*. Algumas crianças ao invés de dividirem a palavra em duas sílabas (pe-ru) dividiam-na em 3, dizendo pe-re-u.

Contrariamente ao critério de análise silábica, o critério de análise fonémica foi o critério onde todas as crianças demonstraram maiores dificuldades. Nesta atividade as crianças tinham de dividir as palavras por todos os fonemas que a constituíam, sendo que, apenas uma criança conseguiu fazer uma das quatro divisões e isso aconteceu com a palavra *lua* (anexo 14). Muitas das crianças conseguiram identificar o fonema inicial da palavra *avô* mas isso poderá dever-se ao facto do primeiro fonema desta palavra corresponder à sílaba inicial.

Após as sessões terem sido implementadas apenas a um dos grupos (grupo de intervenção) foi então realizada a segunda prova de consciência fonológica. De seguida mostramos dois quadros, o primeiro mostra-nos as pontuações obtidas por cada criança na segunda PCF e, no segundo, podemos ver o desenvolvimento da consciência fonológica

dos dois grupos e, especificamente, se essa evolução foi maior nas atividades de consciência silábica ou nas atividades de consciência fonêmica e qual o grupo que teve um maior desenvolvimento.

Tabela 4: Pontuações da 2ª PFC

Grupo de intervenção	2ª PFC	Realizada a	Grupo de controlo	2ª PFC	Realizada a
AM	19	12-12-2011	AL	10	13-12-2011
FB	13	12-12-2011	MT	10	13-12-2011
MC	19	12-12-2011	RA	9	13-12-2011
MG	17	12-12-2011	SR	12	14-12-2011
SL	16	13-12-2011	TJ	13	14-12-2011

Tabela 5: Evolução das pontuações das PFC

	Grupo de intervenção				Grupo de controlo			
	Consciência silábica		Consciência fonêmica		Consciência silábica		Consciência fonêmica	
	Pontos	%	Pontos	%	Pontos	%	Pontos	%
1ª PFC	34	56%	15	25%	27	45%	6	10%
2ª PFC	51	85%	32	53%	43	71%	10	16,7%
Aumento de respostas corretas (%)	28,3%		28,3%		26,7%		6,7%	

Na tabela 5, anteriormente apresentado, podemos ver que o grupo de intervenção apresentou em ambas as provas de consciência fonológica um maior número de respostas corretas. Pode-se ainda ver que a percentagem de respostas corretas, no grupo de intervenção, foi igual na consciência silábica e na consciência fonêmica.

No grupo de controlo, o número de respostas corretas nos exercícios relacionados com as sílabas foi muito superior ao aumento do número de respostas corretas dos exercícios relacionados com a consciência fonêmica. Assim, fazendo uma comparação dos

dois grupos, pode-se dizer que o aumento de respostas corretas relacionadas com a consciência silábica foi muito semelhante e elevado, pode-se ver que o grupo de intervenção teve 85% de respostas corretas e o grupo de controlo teve 71%. Quando falamos dos exercícios relacionados com a consciência fonémica o mesmo não acontece, ou seja, o grupo de intervenção teve um aumento de respostas corretas de 28,3% e o grupo de controlo de apenas de 6,7%.

Como já dissemos anteriormente, tentámos que as idades das crianças que realizaram as provas de consciência fonológica fossem semelhantes. Para além desta característica em comum, tentámos também que o nível de escolarização dos pais das crianças de cada grupo fosse semelhante. Posto isto, apresenta-se abaixo um quadro que exemplifique melhor o nível de escolarização dos pais das crianças que realizaram as provas.

Tabela 6: Profissão / Nível de escolarização dos encarregados de educação

Criança	Profissão / Nível de escolarização			
	Mãe		Pai	
AM	Operária	6º ano	Pintor	4º ano
AL	Doméstica	4º ano	Construtor Civil	4º ano
GN	Técnica de farmácia	11º ano	Hoteleiro	9º ano
MT	Técnica de farmácia	12º ano	Técnico de comunicações	12º ano
MC	Cabeleireira	9º ano	Vendedor	6º ano
RA	Auxiliar	8º ano	Motorista	6º ano
MG	Administrativa	12º ano	Vigilante	12º ano
TJ	Assistente Operacional	12º ano	Eletricista	12º ano
SL	Professora	Licenciatura	Mecânico	6º ano
SR	Professora	Licenciatura	?	9º ano

Como podemos ver, no quadro acima, tentámos fazer corresponder a cada uma das 5 crianças do grupo de intervenção, uma outra do grupo de controlo de modo a que as

características sociais das crianças que fizeram as PFC fossem o mais semelhantes possível. Isto foi feito partindo do pressuposto que, as crianças, tendo características sociais e culturais idênticas partiriam de um patamar semelhante aquando a realização da 1ª PFC.

De seguida apresentamos um gráfico que nos dá uma maior noção do desenvolvimento da consciência fonológica em ambas as PFC em cada uma das crianças.

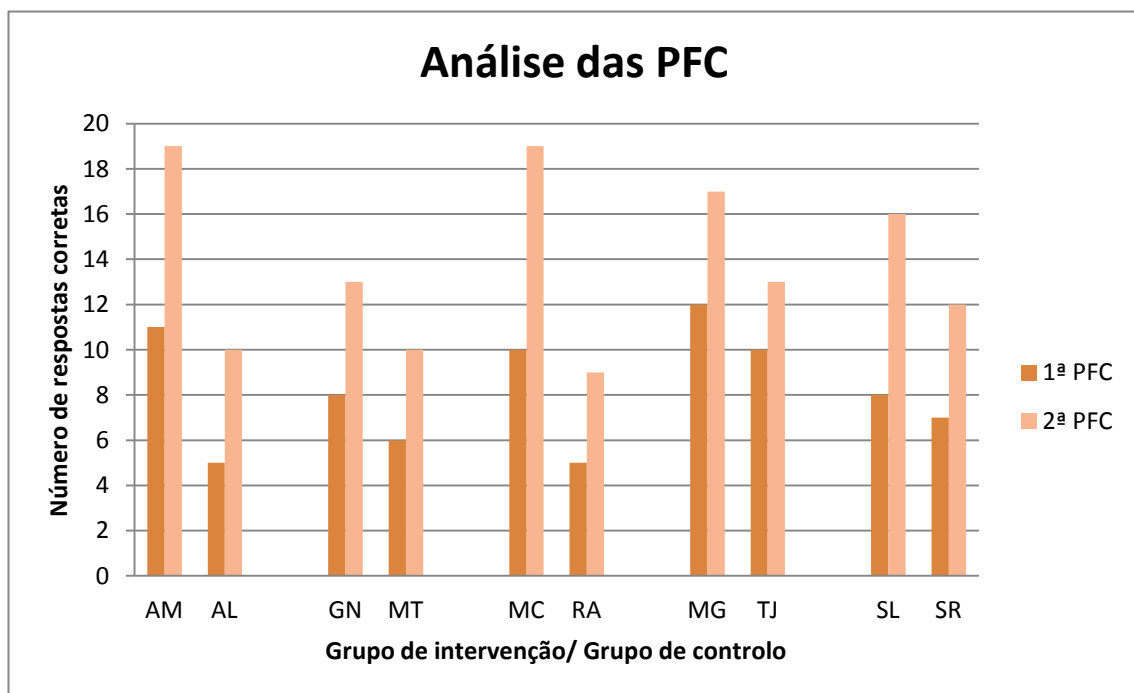


Gráfico 1: Desenvolvimento da consciência fonológica da 1ª para a 2ª PFC

Como podemos ver no gráfico acima, a criança AM (grupo de intervenção) teve 11 pontos na 1ª PFC e 19 na 2ª PFC, enquanto que a criança AL (grupo de controlo) teve 5 e 10 pontos, respetivamente, ou seja a criança do grupo de intervenção que já tinha um maior número de respostas corretas na 1ª PFC do que a criança do grupo de controlo. A criança do grupo de intervenção teve também um aumento de respostas corretas da 1ª para a 2ª PFC superior à criança do grupo de controlo. Analisando o gráfico, podemos verificar que isso se sucedeu em todos os pares de crianças (grupo de intervenção/grupo de controlo).

Como já foi referido anteriormente, e em forma de conclusão, as crianças do grupo de intervenção já na 1ª PFC obtiveram maior número de respostas corretas do que as crianças do grupo de controlo. Pode-se ver também no gráfico o aumento do número de respostas corretas da primeira para a segunda prova de consciência fonológica foi sempre superior no grupo de intervenção.

Terminada a análise da categoria *avaliação da consciência fonológica*, analisaremos no próximo tópico a análise da categoria *mudança de língua*, onde iremos abordar a mudanças de línguas que foram mais facilmente ou dificilmente identificadas pelas crianças.

2.2. Mudança de língua

Neste tópico analisamos as atividades que, no nosso projeto de intervenção, disseram respeito à identificação da mudança de língua.

O nosso projeto de intervenção contemplou duas atividades que nos permitem fazer a análise a este tópico. A primeira foi realizada na segunda sessão, intitulada “*O rei da selva é o rei das línguas*”, e a terceira remete para a terceira sessão, “*Os três porquinhos não falam só português*”.

Como foi referido anteriormente, este projeto teve como temáticas a sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento da consciência fonológica. Por isto, estas atividades foram pensadas para estes dois temas e por isso deu-se importância ao facto das crianças contactarem com registos áudios em diferentes línguas.

Iniciaremos com a análise à segunda sessão (“*O rei da selva é o rei das línguas*”). Nesta sessão, as crianças ouviram um excerto da música “Eu mal posso esperar para ser rei”. As crianças deveriam levantar uma raquete sempre que achassem que a língua tinha mudado.

Analisando a videogravação desta segunda sessão pudemos verificar que algumas crianças foram levantando as raquetes sem que a língua tivesse mudado e isso pode dever-se ao facto do excerto da música não ser muito repetitivo e ter algumas pausas que os levassem a pensar que a língua tinha mudado e o que poderá também ter a ver com o cansaço que foram demonstrando no final da atividade, onde a concentração de muitas das crianças já era reduzida. O facto de algumas crianças se aperceberem da mudança de

língua e levantarem a raquete fez com que outras também levantassem a sua raquete, não por identificarem a mudança de língua mas por verem os seus colegas a fazê-lo.

A sequência das línguas em que os excertos das músicas foram passando foi a seguinte: inglês, português, alemão, espanhol, mandarim e francês. Quando se deu início à audição das músicas houve uma criança (criança JF) que levantou a raquete duas vezes durante a versão da música em inglês, tendo sido a criança que identificou em primeiro lugar a mudança da língua do inglês para o francês e foi também esta criança que demonstrou maior concentração durante o resto da atividade.

As mudanças de língua mais facilmente identificadas foram a do inglês para o português e a do português para o alemão. Isto poderá dever-se não só ao facto de passarem de uma língua desconhecida para uma conhecida e vice-versa, como também ao facto de o inglês e o alemão serem línguas distantes da nossa, o português, e, por isso, a identificação da mudança ser facilitada. Aliás a criança JM, quando a música mudou do inglês para o português, disse logo “*É diferente...*”.

Durante a versão da música em mandarim, muitas das crianças já demonstravam alguma saturação da atividade e levantavam as raquetes sendo notório que não se tinham apercebido de nenhuma mudança, até porque algumas delas conversavam e quando viam alguns colegas a levantarem a raquete também o faziam.

De um modo geral, esta atividade correu bem, o facto de ser notório o gosto pela atividade por parte de algumas crianças, fez com que muitas outras crianças também se entusiasmassem e participassem nela com gosto e atentas em descobrir as mudanças de língua.

A segunda atividade onde foi trabalhada a identificação das mudanças de língua, intitulada “*Os três porquinhos não falam só português*”, decorreu durante a terceira sessão do nosso projeto de intervenção. Nesta atividade, as crianças ouviram a história “Os três porquinhos”, segmentada em diferentes línguas (espanhol, português, italiano, francês e inglês). Tal como na atividade anterior, as crianças deveriam levantar a raquete sempre que identificassem uma mudança de língua.

Apesar desta atividade ser semelhante à atividade anteriormente analisada, foi notória uma menor concentração o que poderá ter sido um fator importante para que a participação das crianças nesta atividade não fosse a esperada. Outra causa que pode ter dificultado a identificação da mudança de língua prende-se com o facto das 5 línguas

trabalhadas nesta atividade, 4 serem da mesma família de línguas (línguas românicas) o que não acontecia na atividade anterior onde as línguas românicas estavam intercaladas com outras línguas.

Como foi referido anteriormente, as crianças demonstraram pouca concentração nesta atividade e pode ter sido por isso que muito poucas crianças identificaram a mudança de língua do espanhol para o português e do português para o italiano. Pensamos ter sido pela falta de concentração que isto aconteceu uma vez que, na atividade anterior, as crianças não demonstraram grande dificuldade quando numa mudança de língua estava presente o português.

2.3. Perceção das línguas

Como já foi referido, este projeto de intervenção teve como temas principais a *sensibilização à diversidade linguística* e o *desenvolvimento da consciência fonológica*, dois grandes temas que foram desenvolvidos com as crianças através de várias atividades, nomeadamente atividades lúdicas, sendo que é sobre as atividades lúdicas, os jogos, que este projeto se baseia.

Com esta categoria de análise, perceção das línguas, pretendemos analisar as atividades em que as crianças demonstraram maior ou menor facilidade em perceber em que língua ou línguas estava a atividade. Pretendemos ainda tentar perceber qual o raciocínio das crianças, quando estas acertavam na língua que ouviam. Uma vez que as atividades lúdicas estão inerentes a todos este projeto, torna-se essencial perceber se as atividades que foram desenvolvidas em forma de jogo fizeram com que as crianças se empenhassem mais e se foi nestas atividades em que a perceção das línguas, por parte das crianças, foi maior ou menor.

O nosso projeto de intervenção teve várias atividades que podem ser analisadas de forma a tentar dar resposta ao que a este tópico diz respeito. Assim sendo, a primeira atividade a analisar será a atividade intitulada “Os sons que nos rodeiam”, sendo esta atividade realizada logo na primeira sessão e tendo tido como principal objetivo que as crianças se consciencializassem dos sons que as rodeiam. Para a realização desta atividade, as crianças tentavam identificar os diferentes sons e colocar numa tabela as imagens

representativas do som que ouviam. Como podemos ver na tabela em anexo (anexo 5) existiam 12 sons diferentes dos quais, apenas três, eram sons da fala, em três línguas diferentes. Relativamente a estes três sons da fala, pode-se verificar que todas as crianças colocaram no lugar certo a imagem de uma pessoa a falar, ou seja, apesar de não perceberem o que era dito as crianças tiveram a percepção de que se tratava efetivamente de alguém a comunicar.

No que diz respeito aos restantes tipos de sons (instrumentos, animais, natureza meios de transporte e choro de bebé) houve algumas situações que devem ser analisadas. Isto é, de entre os diferentes tipos de sons, houve alguns sons em que foi notória uma maior facilidade de identificação e outros, onde a dificuldade foi maior. Assim sendo, os sons mais fáceis de identificar, para além dos sons da fala, foram: o choro do bebé, o ladrar do cão, o barrir do elefante e o barulho da pandeireta. Todas as crianças acertaram na correspondência entre o som e a imagem, do choro do bebé e do cão e apenas uma criança não identificou o som do elefante e outra o som da pandeireta. As duas crianças, anteriormente referidas, identificaram estes dois sons como sendo representativos do som da chuva, respetivamente. Por sua vez, os sons que mais crianças erraram na correspondência entre o som e a imagem foram: o som da chuva, sendo que 14 das 17 crianças erraram na correspondência do som da chuva com a sua imagem e das 14 que erraram, 6 fizeram corresponder o som da chuva à imagem representativa do som do comboio; o outro som, onde 7 crianças erraram, foi o som do vento, tendo as crianças associado a este som a imagem representativa do som da chuva. Um outro erro, onde um número significativo de crianças errou, foi na associação do som do comboio à imagem que o representa, 8 crianças erraram nesta correspondência, fazendo associar o som do comboio às imagens representativas dos sons da guitarra, do vento e da chuva.

O facto desta atividade se realizar em forma de jogo individual aguçou o interesse pela atividade, uma vez que a “competição” entre as crianças fez com que estivessem concentradas em acertar. Esta mesma vontade, que fez com que as crianças estivessem bastante animadas e empenhadas durante a realização desta atividade, teve um outro efeito, isto é, crianças que, inicialmente, tinham colocado a imagem correta alteravam-na simplesmente porque olhavam para o colega do lado. E claro, o contrário também acontecia, ou seja, crianças que inicialmente colocaram a imagem errada, ao olharem para o colega do lado alteravam a sua escolha e acabavam por colocar a imagem correta.

Sempre que foi possível apontar estas situações fizemo-lo e a análise acima feita teve por base as primeiras opções que as crianças tomaram.

A atividade que se segue, e que neste tópico deve ser analisada, diz respeito à segunda sessão, intitulada “O rei da selva é o rei das línguas”, mais concretamente à atividade que diz respeito à visualização das capas do filme “O rei leão” em seis línguas diferentes (português, inglês, francês, alemão, espanhol e mandarim).

Assim sendo, nesta atividade foi feita uma pequena análise, com as crianças, que comparava a capa com o título em português com as capas com o título nas outras línguas. Desta forma, e após a comparação entre as capas e depois do título ser dito em voz alta, para que as crianças tomassem contato com o som das diferentes línguas, era-lhes perguntado, entre outras coisas, se nos conseguiam dizer em que línguas estava o título escrito.

Quando mostramos a primeira capa (em português) perguntámos às crianças se conheciam as letras dos títulos. Após resposta afirmativa, perguntámos se sabiam dizer em que língua estava o título e, rapidamente, a criança JF disse: “Na nossa língua”. De seguida mostrámos a capa em espanhol e logo a criança JM disse: “É igual...”. Após a resposta da criança JM, perguntámos-lhe se era completamente igual ou se tinha diferenças ao que a criança JF responde: “Tem um «n»...” ao dizer isto, a criança referia-se à palavra *leão* que em espanhol se escreve *león*. Após a leitura do título em espanhol, a criança JF respondeu, imediatamente, “ESPAÑHOL”. Uma vez que as crianças tinham ouvido um excerto da música deste mesmo filme de animação nas mesmas línguas em que foram apresentadas as capas era possível que as crianças nos pudessem dar a justificação da sua resposta e por isso, perguntámos-lhe porque é que achavam que era em espanhol. Após o silêncio das crianças, fizemos uma outra pergunta, “ há pouco ouvimos a palavra rei em espanhol, como é que se dizia?”, ao que a criança JM respondeu “Rei”, com a resposta desta criança perguntámos às crianças se se dizia da mesma forma que em português ao que a criança JF acenou afirmativamente com a cabeça.

Quando lemos o título da terceira capa, em francês, houve uma criança que rapidamente identificou corretamente a língua em questão. Mas uma outra, talvez por estarmos repetidamente a dizer as letras que constituíam os títulos nas diferentes línguas disse: “Essa começa pelo «r»...”, referindo-se à palavra *roi* (rei em francês) e após este comentário a criança JF disse: “Todos (os títulos) começam pelo «r»”. Após este

comentário, questionámos as crianças sobre se se lembravam como é que se dizia a palavra *rei* em inglês. A criança JM começou por dizer “Kin...” e, logo de seguida, a criança FB acresceta “KINDER”. Após a resposta da criança FB, e uma vez que estavam tão próximos da palavra correta, acabámos por lhes dizer que, em inglês, *rei* se dizia *king*. As duas últimas capas a serem mostradas foram as que estavam em alemão e em mandarim. Em ambas as capas, e quando questionámos as crianças sobre em que língua estava o título, a primeira resposta que obtivemos foi “em chinês” mas, no final, estivemos a comparar as duas capas para eles perceberem que, apesar de foneticamente o som do título ser muito diferente do português, na capa em alemão, eles conheciam muitas das letras enquanto que, na capa em mandarim, não conheciam nenhum carácter.

Neste ponto importa também analisar uma atividade relacionada com a terceira sessão do projeto de intervenção, “Os três porquinhos não falam só português”, mais concretamente a atividade onde as crianças ouviram a história “Os três porquinhos” em português mas com algumas palavras noutras línguas, os intrusos.

Esta história foi contada pausadamente para que as crianças se pudessem aperceber sempre que uma palavra era dita noutra língua. Logo na primeira frase da história, existiam dois intrusos. As crianças souberam identificá-los mas não conseguiram dizer em que línguas estavam. Quando foi lida a palavra *accueil* (abrigo, em francês) as crianças não identificaram o intruso mas quando interrogadas sobre o que essa palavra queria dizer a criança JF disse prontamente “casa”, muito provavelmente porque no sentido do texto era essa a palavra que fazia sentido para a história. As crianças GN e JF identificaram o intruso *noche* e quase todas as crianças disseram que essa palavra significava noite. O mesmo aconteceu com o intruso *lupo*, após uma criança identificar a palavra como sendo o intruso, grande parte do grupo soube dizer que era *lobo*.

A criança JF, ao ouvir a seguinte frase da história, “E assim o fez, a casa rapidamente voou, o little pig fugiu para a casa do brother seguido do lobo que bateu novamente à porta”, e após terem identificado o primeiro intruso como sendo *porquinho* voltou a dizer a frase dizendo “O little pig fugiu para casa do irmão”. Como esta história faz parte do universo das crianças é natural que se recordem de como decorre a história e, por isso, não tiveram dificuldade em perceberem que *brother* significa *irmão*. Algo que também foi interessante no comentário da criança JF foi o facto de, na frase que construiu, ter dito *little pig* ao invés de dizer a palavra em português, *porquinho*. Um dos últimos

intrusos desta história foi a palavra *cheminée*, o facto de, na oralidade, esta palavra ser dita de forma idêntica ao português fez com que as crianças não se apercebessem deste intruso, mas, quando interrogadas sobre se em português se dizia daquela maneira a palavra *chaminée*, todas disseram que não e a criança JM disse, acertando na língua, que a palavra estava em francês.

Na quinta sessão, intitulada “Musicomania”, voltámos a mostrar às crianças as 4 músicas que nas, quatro sessões anteriores, lhes tinham sido apresentadas, cada uma numa língua diferente (espanhol, francês, italiano e inglês). Esta sessão surgiu, novamente, com o intuito de tornar mais lúdico e mais prazeroso este projeto de intervenção.

A primeira música que voltámos a mostrar às crianças foi a música em espanhol “Susanita tiene um ratón”. Após a audição da música perguntámos às crianças se se lembravam da língua em que estava, sendo que a criança JF respondeu de imediato “espanhol”. De seguida perguntámos se se lembravam do animal que era falado na música (cada música falava ou tinha um animal). A criança JF disse “rato” e logo de seguida a criança MB disse “ratón”.

Na segunda e terceira música, “Le ragga dêz pinguins” e “Il papagallo”, respetivamente, foi a criança MB que identificou pronta e corretamente as línguas em que as músicas eram cantadas, a segunda em francês e a terceira em italiano. Por fim, na música em inglês, “If you are happy”, fomos fazendo perguntas sempre que surgia uma expressão nova na música. A primeira foi “O que quer dizer «clap your hands?»”, a criança JF respondeu “bater palmas”. De seguida, perguntámos o que queria dizer «stomp your feet» e a criança MS respondeu “bater os pés”. Finalmente perguntámos o que significava a última expressão da música «Shout hurray» e quase todas as crianças responderam “Heeeey”.

Esta atividade tornou-se atrativa para as crianças, uma vez que estas músicas já tinham sido trabalhadas em outras sessões e as crianças já estavam familiarizadas com elas. Assim, em algumas músicas, cantaram o que sabiam e se lembravam, noutra dançaram a coreografia, noutra dançaram livremente e numa outra contaram a história que a música nos contava. O facto de se lembrarem de muitas das coisas que tinham sido faladas nas outras sessões faz-nos perceber que gostaram do que foi trabalhado com elas e que, apesar de estarem a ouvir novamente as mesmas músicas, demonstraram gosto em fazê-lo.

Por último, analisaremos a atividade intitulada “Gincana”, que se realizou na última sessão do projeto de intervenção. Como o nome da atividade nos diz, nesta sessão, realizámos uma gincana. Esta gincana era constituída por 4 postos, em cada posto havia uma atividade que tinha sido trabalhada nas sessões anteriores, ao mesmo tempo que servia de jogo, esta atividade servia também para sistematizar o que tínhamos transmitido às crianças anteriormente. As crianças, ao realizarem estas atividades, permitiram-nos perceber em quais se lembravam melhor ou pior as coisas daquilo que tinha sido trabalhado.

Para analisar as diferentes atividades dos 4 postos, iremos basear-nos nas folhas de registo que existiam em cada posto. Esta sessão foi videogravada, mas por alguns problemas nem todos os postos são visíveis nas gravações da sessão e os que são não têm o som muito perceptível uma vez que havia muito barulho na sala. Por este motivo apenas nos baseamos nas folhas de registo para analisarmos esta sexta sessão.

No Posto 1, onde era suposto que, as crianças encontrassem a palavra *rei* e a palavra *leão* nas diferentes capas do filme “O rei leão”, todos os elementos dos 4 grupos souberam identificar a língua e encontrar as palavras *rei* e *leão* nos títulos em português (“O rei leão”) e em espanhol (“El rey león”). O mesmo não aconteceu com os títulos em francês (“Le roi lion”) e em inglês (“The lion King”). Nestes dois casos, houve dois grupos onde nenhum dos elementos acertou, outro onde apenas metade dos elementos que o constituíam acertaram, e por último, um grupo onde todos os elementos acertaram.

No Posto 2, todos os elementos de cada grupo tinham de retirar de um saco uma imagem representativa do nome de um animal e após dizerem ou ouvirem (se estivesse numa outra língua) o nome do animal em voz alta, deveriam pular o número de vezes correspondente ao número de sílabas que essa palavra tinha. Ao grupo 1 saíram as imagens representativas da palavra *gato*, *león*, *cerdo* e *mouse*, ao grupo 4 foram as palavras *cerdo*, *tartaruga*, *lupo* e *caballo*. Todas as crianças que constituíam estes dois grupos fizeram corretamente a divisão silábica destas palavras. Relativamente ao grupo 2, apenas a criança O errou na divisão silábica que fez da palavra *dog* e no grupo 3, a palavra *pinguino* saiu a uma criança com necessidades educativas especiais que não soube fazer a divisão silábica desta palavra mas um colega fê-lo e ele imitou, saltando o número de vezes correto.

A atividade do Posto 3 consistia em fazer corresponder duas imagens que comessem pelo mesmo fonema e duas imagens que terminassem com o mesmo fonema.

As imagens, iniciadas pelo mesmo fonema, que as crianças mais associaram foram *león/ratón* e *cavallo/cat*. Por sua vez, a menos associada foi *yaca/yerrat*. As imagens finalizadas com o mesmo fonema mais associadas foram *tubarão/cão* e *león/ratón*, a menos associada foi *pinguino/cerdo*.

Por fim, no Posto 4 as crianças tinham 4 frases em português com palavras noutras línguas (intrusos), as crianças deveriam identificar o intruso, dizer em que língua estava e qual o seu significado. Todos os grupos identificaram o intruso da 3ª frase “O little pig mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos”, alguns grupos souberam o significado de *little pig* (porquinho) e outros souberam em que língua estava (inglês). Na segunda frase “O porquinho mais preguiçoso construiu uma accueil com palhinhas”, três grupos acertaram na identificação de *accueil* com sendo o intruso e no significado (casa) mas nenhum foi capaz de identificar em que língua estava (francês). Na frase “O lupo queria comer os três porquinhos”, dois grupos souberam identificar *lupo* como sendo o intruso e o significado da palavra como sendo *lobo*, e um desses grupos soube ainda que a palavra *lupo* estava em *italiano*. Por fim, apenas um grupo soube identificar o intruso (*los três cerditos*) e o significado do intruso (*os três porquinhos*) na frase “Era uma vez los três cerditos que viviam com a sua mãe”.

De forma a resumir um pouco o que foi observado nesta atividade, podemos dizer que as crianças demonstraram maior facilidade em segmentar silabicamente as palavras (Posto 2) e o Posto 3 foi aquele em que demonstraram maior dificuldade na sua concretização. O facto de que as crianças terem de realizar uma pequena atividade, relacionada com os jogos tradicionais portugueses, para passarem de um posto para o outro, trouxe uma maior vivacidade à atividade. Estas pequenas atividades fizeram com que as crianças se divertissem mais ao mesmo tempo que relembavam o que tinha sido trabalhado. A corrida dos sacos, que era uma das atividades para mudar de posto, foi a mais lembrada pelas crianças e em outras ocasiões elas pediam-nos para voltarem a realizá-la.

2.4. Bem-estar emocional e implicação

Este projeto de intervenção, construído a pensar nas crianças em idade pré-escolar, assentou, como referido anteriormente, em atividades de carácter mais lúdico. Das atividades implementadas, algumas apresentaram-se em forma de jogo. Neste ponto

pretendemos fazer uma análise do bem-estar emocional e da implicação que as crianças demonstraram no decorrer das atividades, fazendo uma comparação entre as atividades que foram realizadas em forma de jogo e aquelas que não foram.

Sendo assim, para este tópico é importante salientar que as atividades que se desenvolveram em forma de jogo dizem respeito às sessões 1 (“Os sons que nos rodeiam”), 4 (“Palavras aos bocadinhos”) e 6 (“Gincana”). As restantes sessões, apesar de terem um carácter lúdico, não se realizaram em forma de jogo.

Na primeira sessão, intitulada “Os sons que nos rodeiam”, cada criança tinha um tabuleiro com 12 espaços e 12 imagens. Para poderem preencher os espaços as crianças ouviam sons e tinham de colocar pela ordem correta, ou seja, pela ordem em que ouviam os sons, as imagens representativas desses mesmos sons. Este jogo suscitou uma grande agitação principalmente no que diz respeito a comentários e conversas que as crianças mantiveram durante a realização do mesmo, mas este foi um fator que nos permitiu perceber que as crianças estavam a gostar do jogo pois o que elas queriam era dizer qual achavam ser o som, antes dos colegas. Apesar dos comentários que as crianças foram tecendo ao longo da atividade, sempre que lhes dizíamos que iriam ouvir outro som, o silêncio instalava-se e todas ficavam muito atentas ao novo som que ouviam.

A postura e os comentários, que praticamente todas as crianças tiveram na realização desta atividade, demonstram que as crianças estiveram satisfeitas. Grande parte da satisfação demonstrada pelas crianças parece ter-se devido ao facto de estarem ansiosas e curiosas por saber qual o som que se seguia e isso poderá ter sido essencial para que o tempo de reação fosse bastante rápido, ou seja, após ouvirem cada som muitas das crianças identificaram corretamente a imagem que o representava. Por aquilo que foi dito, achamos que o indicador de implicação mais observado foi o tempo de reação. Para além deste indicador existiram outros que nos mostraram que as crianças estavam efetivamente implicadas nesta atividade, nomeadamente, as expressões faciais, a postura e a energia que as crianças foram demonstrando.

De um modo geral, a maioria das crianças situaram-se no nível 4 de bem-estar emocional, ou seja, no nível alto uma vez que evidenciaram sinais claros de satisfação e foi notório que os momentos de bem-estar foram bastante superiores aos momentos de desconforto. Relativamente ao nível de implicação, situamos as crianças no nível 5, o nível

mais alto, uma vez que as crianças estavam bastante motivadas não tendo sido necessários grandes incentivos da nossa parte para que estas se concentrassem no jogo.

Na quarta sessão, “Palavras aos bocadinhos”, as crianças foram divididas em duas equipas e, numa primeira fase, tiveram de dividir silabicamente algumas palavras, em diferentes línguas, e colorir o número de espaços correspondentes ao número de sílabas de cada palavra, na segunda parte da atividade, cada equipa tinha de associar nomes de animais que comesçassem ou terminassem com o mesmo fonema e também aqui nem todas as palavras estavam em português.

A primeira fase do jogo não decorreu como esperado no que diz respeito à implicação das crianças na realização da mesma. Pensamos que isto pode ter ocorrido pelo facto de apenas uma criança, de cada vez, ir colorir ou associar as imagens, o que fez com que tivéssemos tido alguns momentos mortos pois apenas a criança que estava a realizar efetivamente a atividade é que se implicava e as restantes ficavam a observá-la, não a ajudando a completar a tarefa, esperando a sua vez calmamente.

Este jogo não estava a incentivar as crianças a depositarem muita energia na realização da atividade, nem tão pouco a manifestarem-se oralmente e, por isso, nesta atividade surgiu a necessidade de incentivar todas as crianças a participarem, ajudando os seus colegas. Assim, após vários incentivos para que toda a equipa ajudasse na realização da tarefa e não esperasse apenas pela sua vez para participar, a segunda parte da atividade tornou-se mais enérgica e mais motivadora. Na segunda fase do jogo, as crianças de cada equipa demonstraram maior vitalidade, alegria, concentração e as expressões verbais tornaram-se muito mais expressivas e praticamente todas as crianças faziam comentários ao que o grupo estava a fazer.

Nesta atividade os níveis de bem-estar e de implicação das crianças sofreram alterações da primeira para a segunda fase do jogo. O facto da primeira parte do jogo não ter suscitado o interesse que nós gostaríamos fez-nos perceber que não é apenas o facto de as crianças estarem a jogar que as faz ficar interessadas por si só, mas o papel da educadora pode ser fulcral para despertar o interesse das crianças.

Relativamente à última sessão do projeto de intervenção, a “Gincana”, que foi também desenvolvida em forma de jogo, tivemos alguns problemas com as videograções. Esta gincana era constituída por 4 postos, em cada posto cada grupo de crianças fazia uma atividade relacionada com as sessões que a antecederam e para

passarem de posto realizavam um jogo tradicional (por exemplo: corrida de sacos), como existiam 4 postos, existiam, também, 4 câmaras que, por diversos motivos, não filmaram toda a atividade. Por este motivo, a análise das videogravações não se torna muito viável e não nos permite observar aspetos que nos possam ter passado ao lado no decorrer da atividade.

Este jogo foi o que gerou maior confusão dentro da sala uma vez que, para a sua realização, foi necessário utilizar todos os espaços da sala e, por isso, a movimentação dentro da sala foi um pouco caótica. Embora existisse confusão na hora de trocar de postos, a animação que as crianças demonstraram foi imensa e contagiante. Apesar da confusão que se vivenciava na sala, nenhuma criança teve alguma atitude que perturbasse o bom funcionamento da atividade pois conseguiram ter a tranquilidade necessária para respeitarem todos os colegas e esperarem para trocar de posto sempre que se verificava essa necessidade.

Nesta atividade podemos destacar o posto onde cada criança de cada grupo retirava de dentro de um saco uma imagem e tinha de fazer a divisão silábica da palavra que a imagem representava e também o jogo tradicional da corrida dos sacos, atividade em que as crianças demonstraram maiores níveis de implicação e de bem-estar. Um dos grandes aspetos positivos, para além dos níveis altos de bem-estar e implicação das crianças, foi o resultado final que cada grupo obteve, o que nos deixa muito satisfeitas pelo trabalho desenvolvido até ao momento desta sessão. Os resultados que as crianças obtiveram mostram-nos que estiveram implicadas nas sessões anteriores e isso permitiu-lhes acertarem em muitas das tarefas desta gincana.

Após falar das sessões onde o jogo esteve presente importa falar das restantes sessões, a sessão 2 (“O rei da selva é o rei das línguas”), a sessão 4 (“Os três porquinhos não falam só português”) e a sessão 5 (“Musicomania”),

Nestas três sessões, foram mais fáceis de analisar as crianças que estiveram mais, ou menos implicadas e com maiores ou menores níveis de bem-estar emocional, talvez por serem sessões onde não era necessário realizar grandes movimentações por parte das crianças e onde existiam perguntas mais concretas e pormenorizadas, que eram colocadas ao grande grupo e não individualmente ou em grupos mais pequenos.

Mais importante do que perceber e analisar as crianças que estavam efetivamente implicadas nestas atividades foi analisar e tentar perceber o porquê das crianças que não

estavam implicadas e não demonstravam grandes níveis de bem-estar emocional, isto é, crianças que nas atividades de jogo participavam sem ser necessário grande esforço da nossa parte para que se motivassem e que agora, nestas atividades era visível que não estavam tão interessadas em participar oralmente, com opiniões e comentários ao que se estava a fazer.

O facto de as atividades serem realizadas com todo o grupo e das questões e desafios serem colocados a todos ao mesmo tempo fez com que as crianças mais implicadas respondessem e participassem com um tempo de reação muito menor do que as outras. Pensamos que isso possa ser um dos fatores que levou a que as outras crianças, com um tempo de reação maior, se fossem desinteressando da atividade e mais facilmente se distraíam com brincadeiras, desconcentrando-se facilmente, acabando por não demonstrarem grande satisfação na atividade em si.

Em forma de conclusão a este tópico, é de salientar que achamos pertinentes estes dois tipos de abordagem que fizemos à nossa temática relacionando-a com os níveis de bem-estar emocional e de implicação. Por um lado as atividades que não foram desenvolvidas em forma de jogo, onde o grupo de crianças estava sentado sempre no mesmo local, permitiu-nos perceber quais as crianças com mais ou menos indicadores de bem-estar emocional e de implicação, o que leva a dar uma maior atenção às crianças menos implicadas, tentando fazer com que se interessem pela atividade e que participem com gosto na mesma. As atividades que foram desenvolvidas em forma de jogo permitiram-nos trabalhar com grupos mais pequenos e fazer com que todas as crianças se envolvessem na atividade, pois estavam mais tranquilas e mais relaxadas e isso fez com que se fossem expressando verbalmente mesmo sem ser solicitado.

2.5. Apreciação do projeto

A apreciação do projeto é uma dimensão da análise que surgiu da necessidade que sentimos em saber pelas crianças o que efetivamente gostaram mais de realizar ou de conhecer com o nosso projeto de intervenção. Para tal, na última sessão, realizámos um questionário oral às crianças onde lhes fizemos as seguintes perguntas: “Do que é gostaram mais?”, “Do que é gostaram menos?” e “Quais as línguas de que mais gostaram? Porquê?”. Com as respostas que obtivemos podemos ver o interesse em contactar com novas línguas,

o interesse por alguma língua específica e ainda quais as atividades e/ou matérias que ficaram marcadas na memória das crianças.

As respostas à primeira questão (Do que é gostaram mais?) permitiram-nos perceber que uma das atividades que a maioria gostou foi a das canções principalmente a canção “Susanita tiene um ratón”, uma das crianças quando questionada sobre o que tinha gostado mais respondeu imediatamente “*O espanhol...cantavam bem*” e também a canção “Le ragga des pingouins” uma das crianças disse “*eu gostei do pinguino*” o que foi interessante uma vez que a canção era em francês e quando ela disse o nome do animal disse-o em italiano mas quando questionada sobre a língua em que a canção era cantada respondeu corretamente. Os materiais que foram referidos pelas crianças como sendo os que lhes agradaram mais foram os sacos de serapilheira, utilizados na corrida de sacos, durante a sessão da gincana, e as raquetes, utilizadas em duas das sessões, sendo que uma das crianças disse que o que tinha gostado mais era “*das raquetes, para quando mudar de língua levantarmos*”.

Quando questionámos as crianças sobre o que tinha menos lhe tinha agradado, estas não foram muito expansivas, apenas uma disse não ter gostado dos sacos de sarapilheira e outra disse que não tinha gostado do lobo, referindo-se à sessão “Os três porquinhos não falam só português”, mas isto muito provavelmente não se prendeu com a atividade em si mas sim com o papel da personagem do lobo na história “Os três porquinhos”.

Relativamente à última questão “Quais as línguas de que mais gostaram? Porquê?” as línguas mais mencionadas foram: o espanhol, uma das crianças disse “*porque gostava da maneira como eles falavam*”; o inglês, tendo uma criança justificado “*porque eu gosto do inglês*” ou então “*porque eles falavam muito divertido*”; o chinês, tendo uma das crianças dito que essa era a língua de que mais tinha gostado, porque disse “*não percebi nada*”.

Foi interessante questionar as crianças e perceber do que tinham gostado mais e o que mais lhes ficou na memória. Teria sido interessante realizar este questionário mais do que uma vez no decorrer das sessões pois, com toda a certeza, teriam surgido outras ideias que iriam enriquecer este relatório.

3. Síntese dos resultados obtidos ou considerações finais

Neste último capítulo do nosso trabalho, analisámos todos os dados recolhidos, ou seja, analisámos as gravações das sessões, as folhas de registo e o inquérito final com o objetivo de conseguir dar resposta à nossa questão de investigação “*Até que ponto as atividades lúdicas de sensibilização à diversidade linguística permitem desenvolver a consciência fonológica?*”. Assim sendo, e no seguimento da questão de investigação, pretendíamos verificar se as atividades, de carácter lúdico, sobre a sensibilização à diversidade linguística são facilitadoras do processo de aprendizagem e se ajudam no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

A partir da observação das videograções das sessões do nosso projeto, pudemos constatar que os alunos se envolveram de uma forma muito positiva durante as sessões do projeto, tendo revelado entusiasmo, motivação, alegria, curiosidade e vontade de participar nas atividades. Para chegarmos a estas conclusões utilizámos os indicadores processuais de qualidade, definidos por Portugal e Laevers (2010), sobre o *bem-estar emocional* e sobre a *implicação*, apresentados para crianças do pré-escolar.

Com a utilização das escalas de bem-estar emocional e de implicação, pudemos verificar que grande parte do grupo de crianças se envolveu de forma bastante positiva nas atividades, apontando para níveis de bem-estar emocional e de implicação médios e altos, o que significa que as atividades propiciaram alguns momentos intensos, capazes de promover aprendizagens significativas.

Como já vimos anteriormente, a implicação caracteriza-se por alguns indicadores de qualidade processual, como a motivação, o interesse, o fascínio, a satisfação e por um intenso fluxo de energia. As crianças que estão mais implicadas nas atividades mobilizam mais facilmente as suas capacidades, assim, quanto maior for o nível de implicação das crianças mais qualidade terão as atividades propostas.

No que diz respeito à sensibilização à diversidade linguística, pudemos constatar que as crianças já tinha alguns conhecimentos prévios sobre a existência de outras línguas, mas esses conhecimentos limitavam-se um pouco às línguas com as quais contactam no seu quotidiano nos media, desenhos animados, jogos, etc. Com a implementação das atividades foram dadas a conhecer às crianças mais algumas línguas e também outras formas de escrita (os caracteres chineses) e as comparações que as crianças faziam, entre palavras escritas em diferentes línguas, eram bastante interessantes, como podemos ver no

ponto 2.3 deste mesmo capítulo, mais concretamente quando se fala da sessão “O rei da selva é o rei das línguas” (p. 72). Deste modo, podemos concluir que, de facto, sensibilizámos as crianças para a diversidade linguística e que, se no início quando questionávamos as crianças sobre em que língua estava determinada palavra que ouviam elas resumiam as suas respostas a duas ou três línguas, no final já tinham uma maior leque e, muitas vezes para além de dizerem a língua, davam também uma justificação, como por exemplo, *“está em espanhol porque é muito parecido com o português”*. Este tipo de resposta deixa-nos muito satisfeitas com o trabalho que foi desenvolvido pois mostra-nos que as crianças estiveram implicadas nas atividades e que desenvolveram a consciência da linguagem.

Relativamente ao desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, podemos dizer que as crianças desenvolveram significativamente a sua consciência fonológica. Isso é perceptível no ponto 3 deste mesmo capítulo onde podemos constatar que as crianças do grupo de intervenção tiveram uma percentagem de aumento de respostas corretas, entre a primeira e a segunda PFC, no que se refere às questões sobre a consciência silábica, semelhante ao aumento do grupo de controlo, respetivamente, 28,3% e 26,7%. No que concerne às questões relacionadas com a consciência fonémica o mesmo não se verificou, isto é, o grupo de intervenção mostrou um aumento de respostas corretas de 28,3% enquanto, o grupo de controlo apenas teve um aumento de 6,7%.

Em suma, sobressai das palavras anteriormente ditas o interesse que as crianças demonstraram pelas atividades lúdicas, atividades essas que contribuíram para que as crianças se sensibilizassem para a diversidade linguística e que contribuíram também para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Assim sendo, e voltando à questão de investigação, *“Até que ponto as atividades lúdicas de sensibilização à diversidade linguística permitem desenvolver a consciência fonológica?”*, podemos concluir que de facto as atividades lúdicas de sensibilização à diversidade linguística podem desenvolver a consciência fonológica das crianças e são, ao mesmo tempo, potenciadoras de momentos de brincadeira onde as crianças através de jogos específicos podem realizar outras aprendizagens.

Conclusão

Tendo chegado ao final este projeto de intervenção sobre a sensibilização à diversidade linguística, através de jogos, e desenvolvimento da consciência fonológica, pretendemos apresentar as principais conclusões que dele retiramos, assim como referir algumas das suas limitações, explicitando os contributos para a nossa formação como futuras educadoras, principalmente no que diz respeito à educação para a diversidade.

Uma vez que este relatório de estágio deverá ser o testemunho do percurso de formação proporcionado pelo projeto de intervenção desenvolvido no estágio, espera-se que agora sejam perceptíveis algumas dúvidas, receios e dificuldades pelas quais passámos mas que, com toda a certeza, nos fazem crescer como futuras educadoras e acima de tudo como cidadãs. Deseja-se também que todas as alegrias, conquistas e receios ultrapassados sejam notórios.

Este projeto, desenvolvido em contexto de Pré-Escolar, foi importante e contribuiu para a criação de uma atitude positiva, por parte das crianças, perante a diversidade existente nas sociedades globalizadas nas quais vivemos. Esperamos que as abordagens plurais efetuadas sejam benéficas para uma educação para a cidadania, fomentando nas crianças a inclusão da diversidade. Desenvolvendo atividades de sensibilização à diversidade linguística promovemos momentos em que as crianças fizeram comparações entre línguas, despertando nelas uma curiosidade que, esperamos, se perpetue no tempo.

Um pouco no seguimento do que anteriormente foi dito, *“a diversidade linguística e cultural deve ser vista como uma riqueza, um reservatório de vida, que encerra uma compreensão sobre o mundo e sobre o Outro e se constitui como um forte instrumento de acesso ao conhecimento, uma forma representativa de modos diferentes de agir, de representar e de comunicar”* (Pereira, 2003 in Sá, S., 2007, pp. 183). Assim sendo, uma futura educadora só poderá querer que as suas crianças sejam educadas no sentido de se compreenderem a elas próprias e à diversidade que elas próprias carregam para aprenderem, assim, a respeitar a diversidade do Outro e do mundo.

As atividades, por nós desenvolvidas, foram pensadas e ponderadas e só depois aplicadas junto das crianças. Foi com grande satisfação que, observando os resultados finais, pudemos constatar que efetivamente o grupo de crianças, onde o projeto de intervenção foi aplicado, teve um desenvolvimento da sua consciência fonológica significativo, quando comparado com o grupo de controlo.

Tendo sido desenvolvidas atividades relativas à consciência fonológica tornou-se importante para a nossa formação, não apenas como futuras educadoras mas também como futuras professoras de 1º Ciclo. Uma vez que quanto maior for a consciência fonológica das crianças mais facilitada é aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja quanto mais profundo for o trabalho no pré-escolar, relativamente a esta temática, mais facilidade as crianças vão ter em aprender a ler e a escrever (Cf. Viana). Por isto, é importante que uma educadora saiba o trabalho que tem de desenvolver com as crianças bem como é importante que uma professora consiga perceber qual o nível da consciência fonológica dos seus alunos para que possa trabalhar corretamente com eles.

Pensamos, assim, que o nosso projeto de intervenção confirmou as potencialidades do jogo no processo de aprendizagem, tendo sido através do jogo que efetuámos grande parte das nossas atividades de sensibilização à diversidade linguística, atividades essas que promoviam, também, o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças do Pré-Escolar. Teria sido interessante, realizar as provas de consciência fonológica a um maior número de crianças para que os resultados fossem mais significativos e viáveis.

Esperamos que com este projeto possamos ter deixado algumas ideias úteis aos educadores de infância e que, com este mesmo projeto, mais pessoas possam refletir sobre a importância da sensibilização à diversidade linguística e do desenvolvimento da consciência fonológica junto em crianças da educação pré-escolar.

Bibliografia

- Abreu, A. (2012) *Diversidade linguística e consciência fonológica na educação de infância*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006) *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, A. I. & Gomes, S. (2009) *Práticas de sensibilização à diversidade linguística: que contributos no desenvolvimento e na formação dos professores?*. Revista Saber & Educar, nº14, http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/315/SeE14_Praticas_de_sensibiliza_oDiversidade.pdf?sequence=1 (13-05-2011).
- Andrade, A. I., Lourenço, M. & Sá, S. (2010) *Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção*. Revista de didáctica das línguas, Intercompreensão, nº 15. (pp. 69-90).
- Andrade, A. I. & Martins, F., (2007). *Abordar as Línguas, Integrar a Diversidade nos Primeiros Anos de Escolaridade*”. Cadernos do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Série Propostas, Aveiro, Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2009) *Educar para a diversidade linguística: Resultados do Projeto JA-LING em Portugal*. Universidade de Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Coelho, D. (2007) *Brincar com o inglês: um estudo no jardim de infância*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto, Edições ASA.
- Correia, I. (2008) «*Isso não Soa Bem*». *A Consciência Fonológica do lado de Lá – Reflexão em torno de exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo*. Livro de atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa realizado a 30 de

Junho e 1 de Julho de 2008, p. 119-131 <http://www.exedrajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf> (25-03-2011).

- Fernandes, A. M. (2006) *Projecto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online*. Faculdade de Ciências. Universidade do Porto. Porto. (http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf). (acedido a 27-12-2011)
- Friedmann, A. (1996) *Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo. Editora Moderna.
- Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC (PNEP).
- Gioca, M. I. (2001) *O jogo e a aprendizagem na criança do 0 aos 6 anos*. Belém, Universidade da Amazônia.
- Herdeiro, R. (2007) *As práticas reflexivas no ensino e o desenvolvimento profissional docente*. (http://www.apm.pt/files/_Com_Herdeiro_486645784ba08.pdf) (acedido a 12-11-2011)
- Lopes, B., Monteiro, M. & Santos, R., (2010) *Os Sons no Mundo das Línguas: Sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Lopes, E. & Almeida, E. (2008) *A Diversidade e o Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Lourenço, M. (2006) *Does younger really equal better?* Avaliação de estratégias de aprendizagem de vocabulário em inglês como LE no ensino básico. Coimbra, Universidade de Coimbra.

- Lourenço, M. (em construção) *Sensibilização à diversidade linguística e consciência fonológica plurilingue: formando «exploradores linguísticos» no pré-escolar*. LALE/CIDTFF. Aveiro, Universidade de Aveiro (Projeto de doutoramento).
- Maciel, P. R. (2011) *O lúdico como vivência promotora de sucesso em processos de aprendizagem: crianças com défices cognitivos*. Porto, Universidade do Porto.
- Marinho, M. (2004) *Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Martins, F. (2008) *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro, Universidade de Aveiro
- Mello, D., Figueiredo, G., Nascimento, L. (2003) *A utilização da técnica de videogravação em investigação de enfermagem em saúde da criança*. Brasil, Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2003mar/abr; 56(2):175-177 (<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n2/a13v56n2.pdf>) (acedido a 12-11-2011)
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010) *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto, Porto Editora.
- Rios, C. (2011) *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. PsicoSoma, Viseu.
- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Sá, S. & Andrade, A. I. (2009) *Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula*. Revista Saber & Educar, nº 14, http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/312/SeE14_Praticas_de_sensibiliza_o.pdf?sequence=1. (acedido a 13-05-2011).

- Silva, A. (2002) *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa, ISPA.
- Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997) *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Ramos, C., Silvia, E., Micaelo, M., Santos, M. & Rodrigues, P. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008) *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Valente, I. (2010) *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística – Um estudo numa turma de 1º Ciclo*. Universidade de Aveiro.
- Viana, F. (1998) *Da Linguagem Oral à Leitura – construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Webgrafia

- <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/> (acedido a 7/04/2011)
- <http://cfonologica.blogspot.com/> (acedido a 5/6/2011)
- http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_17256/artigo_sobre_o_lúdico_no_processo_de_aprendizagem (acedido a 20/4/2012)
- <http://www.webartigos.com/artigos/a-historia-do-ludico-como-instrumento-facilitador-no-ensino-aprendizagem/36350/> (acedido a 20/4/2012)
- http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000200013&script=sci_arttext (acedido a 20/4/2012)

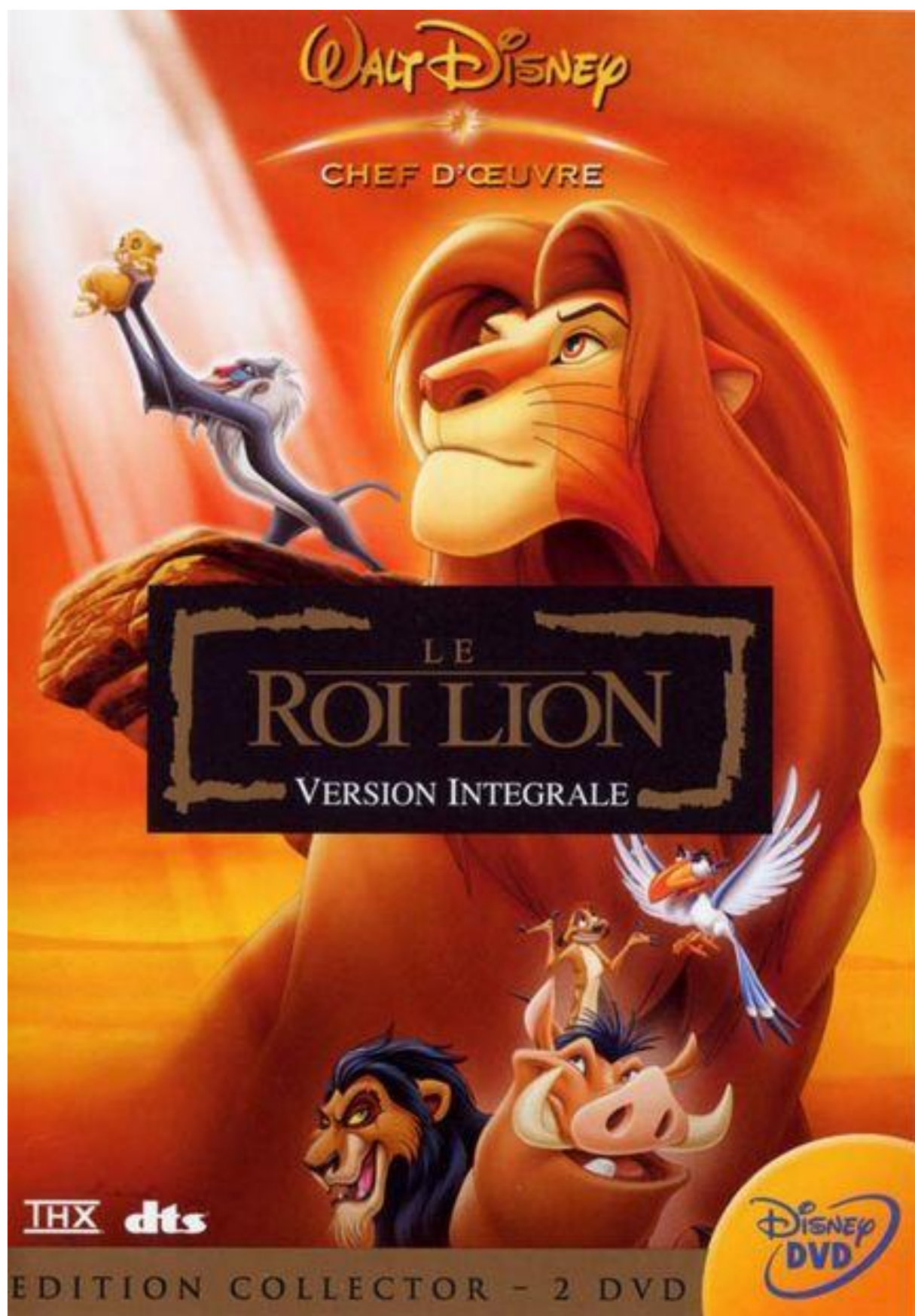
Anexos

Anexo 1: Capas do DVD do filme “O Rei Leão”

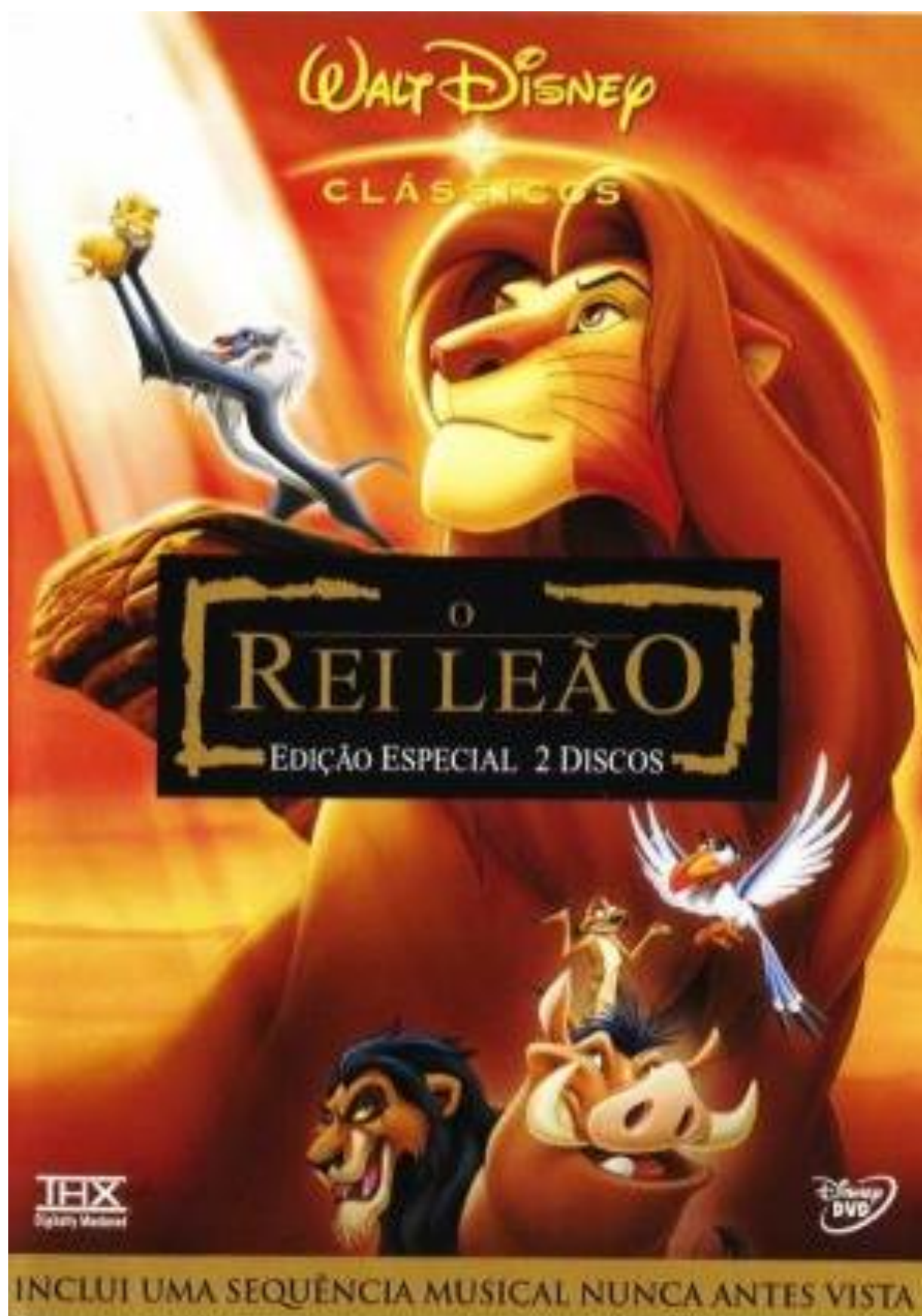












Anexo 2: História “Os três porquinhos” com intrusos

Os três porquinhos

Era uma vez los tres cerditos que viviam com a sua mother, como já eram crescidos a mãe disse-lhes que chegara a hora de cada um ir á sua vida. Resolveram cada um construir a sua própria casa.

O mais preguiçoso construiu uma accueil com palhinhas, foi o mais rápido e assim pode ir brincar, o seguinte construiu uma casa com paus, também acabou rapidamente e foi juntar-se ao seu fratello, o terceiro mais voluntarioso construiu a sua casa com tijolos.

Chegada a noche cada um foi para a sua casa, o lobo mau que andara todo o dia a observa-los e estava faminto foi bater à porta do primeiro petit cochon.

-Truz, truz.

-Quem é? - disse o porquinho assustado.

-Sou eu o lupo e quero entrar, se não abrires vou soprar, soprar até a casinha voar.

E assim o fez, a casa rapidamente voou, o piggy fugiu para a casa do brother seguido do lobo que bateu novamente à porta.

-Truz, truz.

-Quem é? - perguntaram os porquinhos assustados

-Sou eu o lobo e quero entrar se não abrirem vou soprar, soprar até a casinha voar.

Assim o fez, a casa voou e os porquinhos fugiram para a casa de tijolo do terceiro porcellino, seguidos do lobo.

-Truz, truz - voltou o loup a bater cada vez mais esfomeado

-Quem é? - perguntou o porquinho mais velho.

-Sou eu, o lobo e quero entrar, se não abrires vou soprar, soprar até a tua casinha voar.

Assim o fez, mas a casinha nem um milímetro mexeu, o lobo olhou para a cheminée e pensou que seria por ali que poderia entrar e subiu ao telhado, mas o porquinho que era muito astuto tinha um grande caldeirão com água a ferver, quando o lobo entrou caiu directamente dentro do caldeirão dando um salto tão grande que foi parar ao meio da floresta e até hoje nunca mais ninguém ouviu falar no wolf mau.

Fim

Anexo 3: Provas de Consciência Fonológica

Classificação com base no fonema inicial

Instruções: Em primeiro lugar deve-se pedir à criança para identificar as figuras dos cartões do primeiro e segundo exemplo. Depois informamo-la que se vai proceder a um jogo e que o jogo consiste em encontrar duas palavras que começam pelo mesmo “bocadinho muito pequenino”. De seguida introduz-se a primeira série exemplificativa como forma de assegurar que a criança entendeu devidamente a forma de jogar sem que, portanto, já se esteja a jogar a sério. Pede-se de seguida à criança para apontar as palavras que se iniciam pelo mesmo “bocadinho muito pequenino”. Se ela não for bem sucedida o experimentador deve pronunciar cada uma das palavras de forma muito pausada acentuando o primeiro som da palavra. Depois pedir à criança para repetir com ele. Quando a criança está a emitir cada uma das palavras o experimentador deve interrompê-la no momento em que ela pronuncia o primeiro som da palavra e assinalar essa mesmo som. O experimentado indica de seguida quais as duas palavras cujo som inicial é idêntico. Repetir o mesmo procedimento para o segundo exemplo. Por último informa-se a criança que se vai começar a jogar a sério e introduz-se o primeiro item da escala. Sublinha-se que antes da passagem de cada item o experimentador deve pedir à criança para nomear cada uma das palavras representadas nas figuras. De notar ainda que a ordem de apresentação dos cartões foi ponderada e os mesmos devem ser apresentados pela posição aqui descrita.

Material: cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos: a) colher/chave/chuva/bola

b) jóia/nó/jipe/pá

Supressão da sílaba inicial

Instruções: Pede-se à criança para nomear as figuras representadas nos dois itens de exemplo. Tal como anteriormente explica-se que esses itens servem para explicar o jogo que se vai propor. Depois procede-se à explicitação das regras do jogo, nos seguintes moldes: “O jogo é assim, para cada palavra que está no desenho vamos tirar o primeiro bocadinho e dizer o que fica. Vamos jogar primeiro com a palavra “nota”. Diz-me qual é o primeiro bocadinho da palavra”. No caso da criança não ser capaz de indicar a primeira sílaba, o experimentador deverá demonstrar que a primeira sílaba é “no”. Posteriormente solicita à criança para encontrar o que fica da palavra depois de extraído o bocadinho “no”, Se a criança não for capaz de efectuar a operação de supressão o experimentador deve modelar essa operação. Este procedimento deve ser repetido com o segundo exemplo. Seguidamente deve-se informar a criança que se vai começar a jogar a sério. Neste contexto é importante que se assegure que a criança é capaz de identificar todas as figuras representadas e para cada item efectua-se a seguinte questão: “O que é que fica da palavra se tirarmos o primeiro bocadinho”.

Material: cartões com os seguintes desenhos apresentados:

Exemplos: a) nota

b) ameixa

Supressão do fonema inicial

Instruções: Pede-se à criança para nomear as figuras representadas nos dois itens de exemplo. Tal como anteriormente explica-se que esses itens servem para explicar o jogo que se vai propor. Depois procede-se à explicitação das regras do jogo, nos seguintes moldes: “O jogo é assim, para cada palavra que está no desenho vamos tirar o primeiro bocadinho e dizer o que fica. Vamos jogar primeiro com a palavra “noz”. Diz-me qual é o primeiro bocadinho da palavra”. No caso da criança não ser capaz de indicar o primeiro som, o experimentador deverá demonstrar que esse som é “n”. Posteriormente solicita à criança para encontrar o que fica da palavra depois de extraído o bocadinho pequenino “n”, Se a criança não for capaz de efectuar a operação de supressão o experimentador deve modelar essa operação. Este procedimento deve ser repetido com o segundo exemplo. Seguidamente deve-se informar a criança que se vai começar a jogar a sério. Neste contexto é importante que se assegure que a criança é capaz de identificar todas as figuras representadas e para cada item efectua-se a seguinte questão: “O que é que fica da palavra se tirarmos o primeiro bocadinho pequenino”.

Material: cartões com os seguintes desenhos apresentados:

Exemplos: a) noz

b) bóia

Análise silábica

Instruções: Em primeiro lugar o experimentador deve-se assegurar que a criança identifica correctamente todas as palavras representadas nas figuras. Seguidamente introduz-se os exemplos como forma de explicar o jogo que se vai propor. As instruções que se dão vão no sentido da criança partir as palavras aos bocadinhos e pronunciar devagar cada um dos bocadinhos. Se a criança não for capaz de segmentar as palavras dos exemplos nas suas sílabas, o experimentador deve modelar a operação de segmentação e solicitar à criança para repetir. Depois dos dois exemplos, o experimentador deve indicar que se vai começar a jogar a sério, pedindo à criança para partir em bocadinhos cada uma das palavras dos itens desta escala.

Material: cartões com os seguintes desenhos apresentados:

Exemplos: a) chapéu

b) ananás

Análise fonémica

Instruções: Em primeiro lugar o experimentador deve-se assegurar que a criança identifica correctamente todas as palavras representadas nas figuras. Seguidamente introduz-se os exemplos como forma de explicar o jogo que se vai propor. As instruções que se dão vão no sentido da criança partir as palavras em bocadinhos muito pequeninos e pronunciar devagar cada um dos bocadinhos. Se a criança não for capaz de segmentar as palavras dos exemplos nos seus fones, o experimentador deve modelar a operação de segmentação e solicitar à criança para repetir. Depois dos dois exemplos, o experimentador deve indicar que se vai começar a jogar a sério, pedindo à criança para partir em bocadinhos muito pequeninos cada uma das palavras dos itens desta escala.

Material: cartões com os seguintes desenhos apresentados:

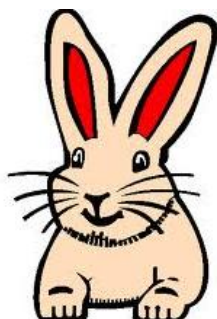
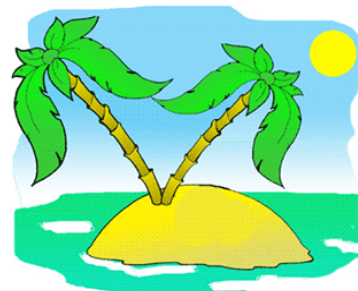
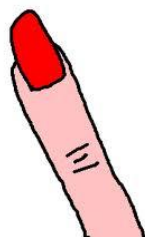
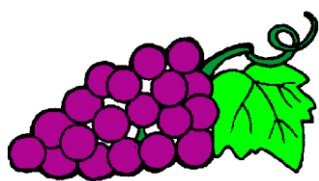
Exemplos: a) chá

b) osso

CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA INICIAL

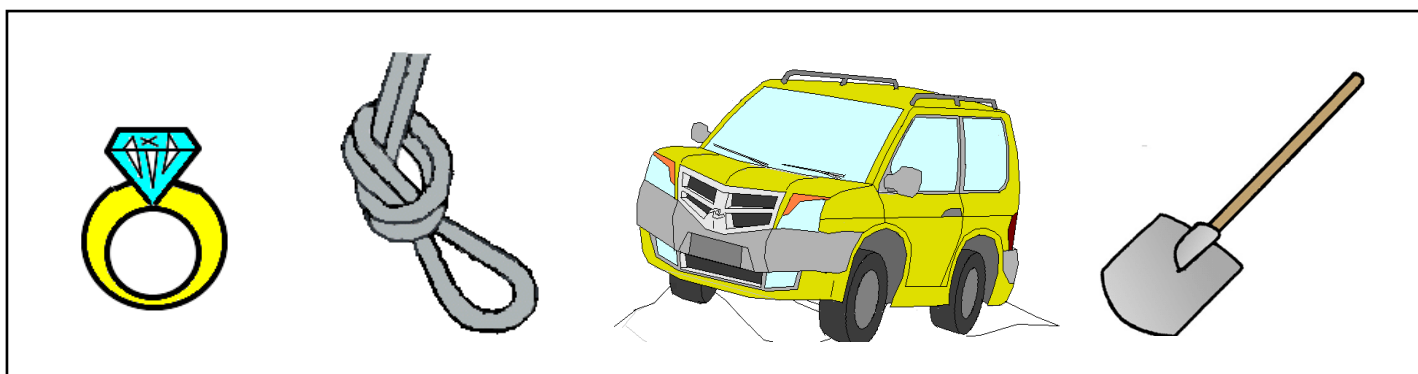
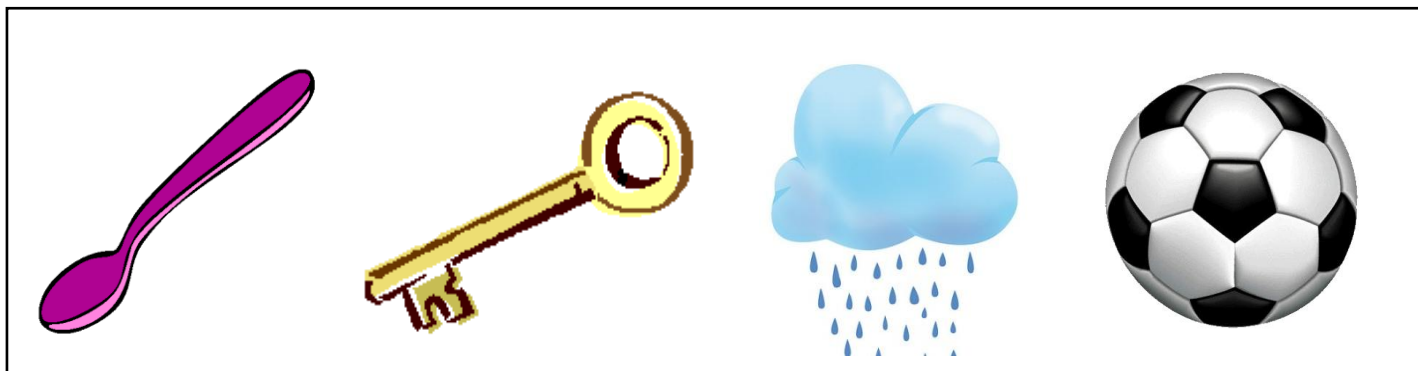
EXEMPLOS

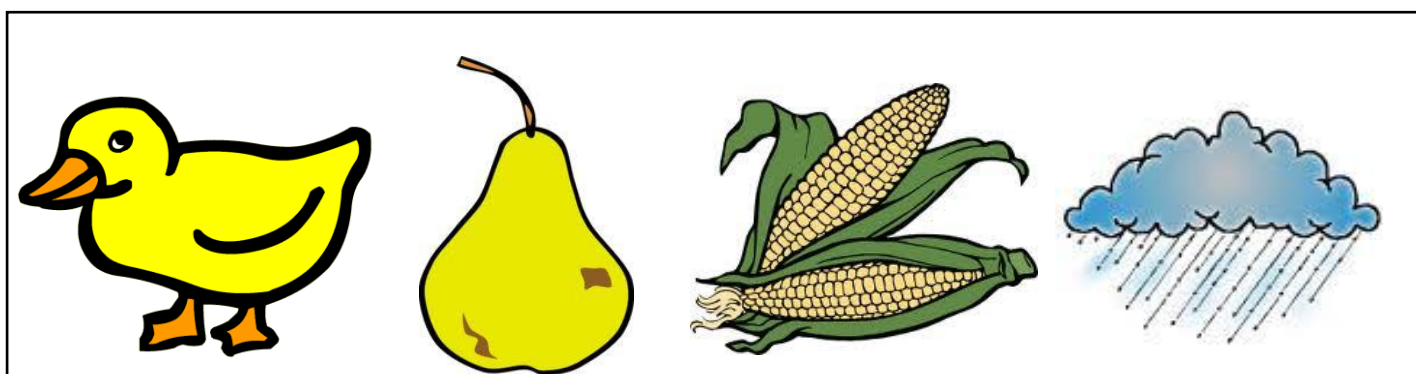
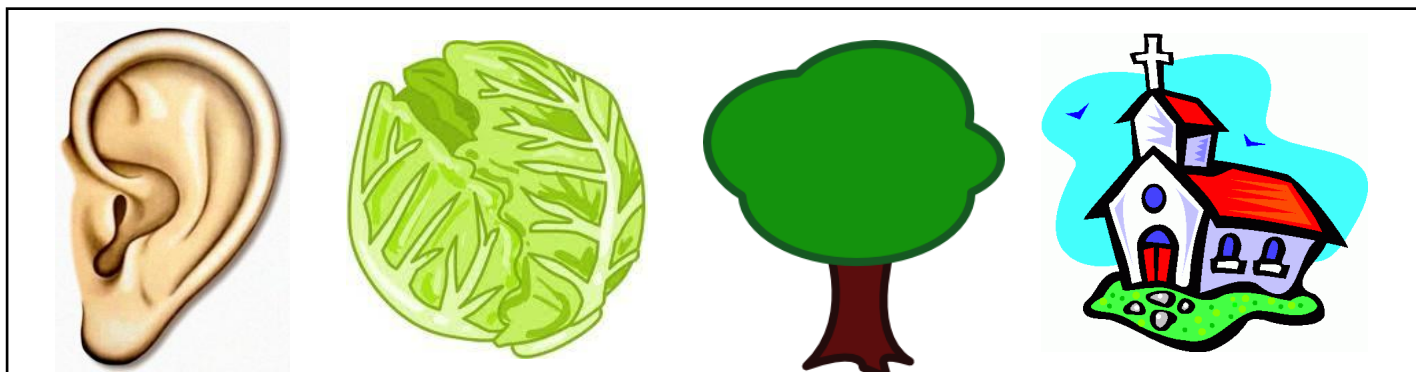




CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO FONEMA INICIAL

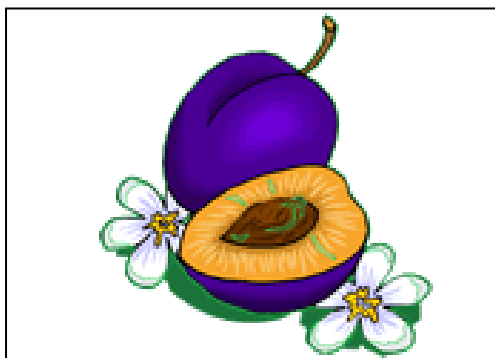
EXEMPLOS

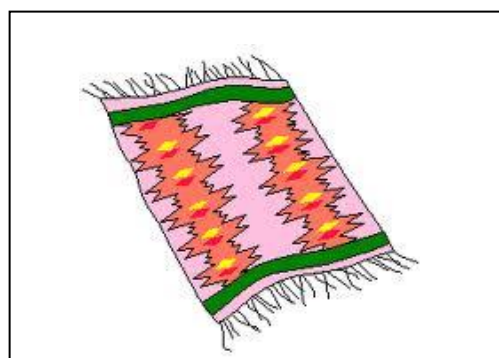




SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL

EXEMPLOS

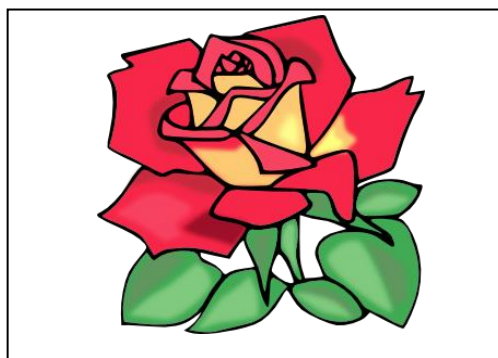




SUPRESSÃO DO FONEMA INICIAL

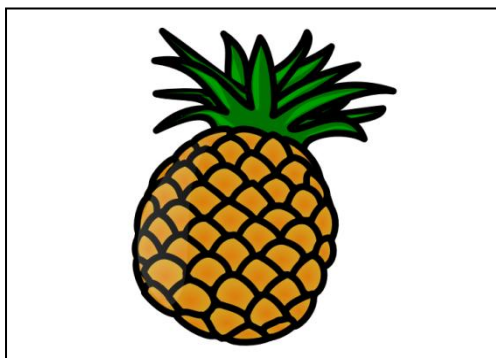
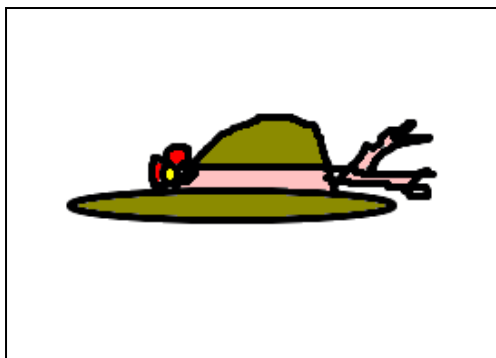
EXEMPLOS

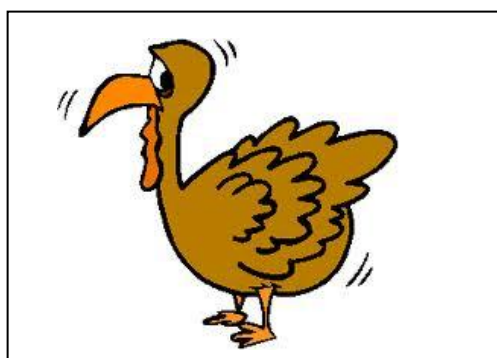
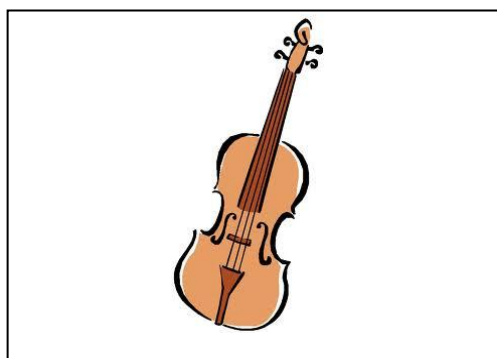
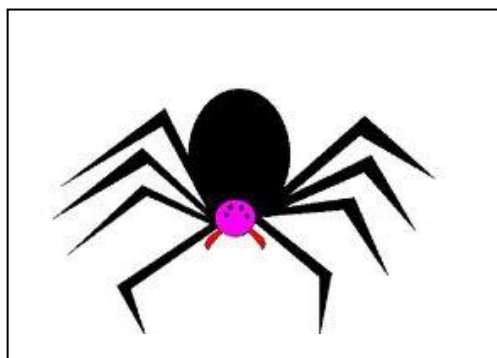




ANÁLISE SILÁBICA

EXEMPLOS

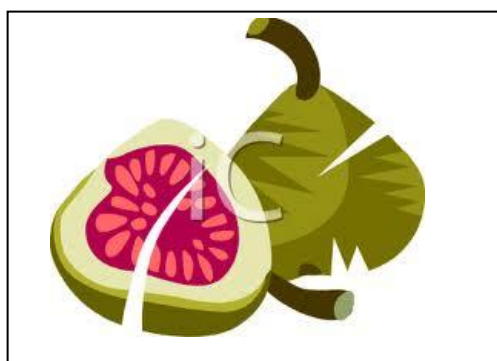
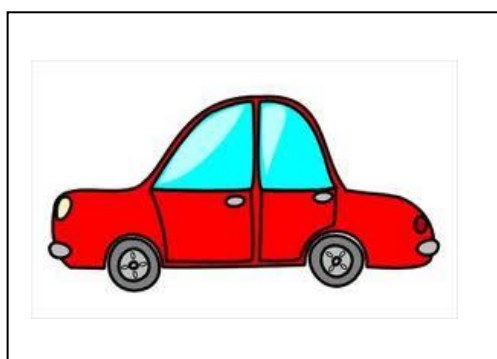
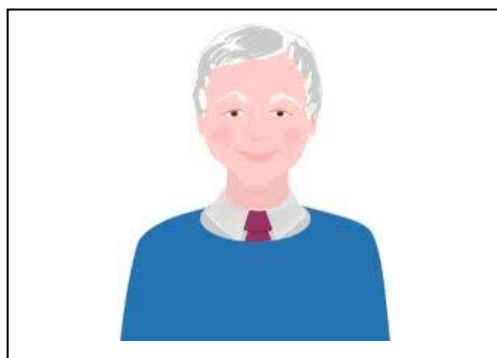




ANÁLISE FONÉMICA

EXEMPLOS





Ficha de registo - individual

Nome: _____ Idade: _____
 Data: ____/____/____ Início: ____:____h Fim: ____:____h

Classificação com base na sílaba inicial

Itens	Pontuação
1- uva/asa/unha/ilha	
2- coelho/machado/piano/macaco	
3- vaso/pipa/mesa/vaca	
4- laranja/medalha/lagarto/pinheiro	

Classificação com base no fonema inicial

Itens	Pontuação
1- orelha/alface/árvore/igreja	
2- serra/copo/cama/lupa	
3- pato/pêra/milho/chuva	
4- desenho/camisa/dominó/novelo	

Supressão da sílaba inicial

Itens	Pontuação
1- orelha	
2- morango	
3- tapete	
4- laço	

Supressão do fonema inicial

Itens	Pontuação
1- rosa	
2- telha	
3- lua	
4- sumo	

Análise silábica

Itens	Pontuação
1- aranha	
2- viola	
3- peru	
4- boneca	

Análise fonémica

Itens	Pontuação
1- avô	
2- carro	
3- figo	
4- dia	

Anexo 4: Pedido de autorização para fotos e videogravação

Pedido de Autorização

Exmo. Sr. ou Sr.^a: Encarregado(a) de Educação:

Ao longo do decorrente ano lectivo, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2, surgirão diversas situações lúdico/pedagógicas que deverão ser registadas fotograficamente e/ou por vídeo.

Assim, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar individual e colectivamente o seu educando, devendo, por isso, assinar o destacável a seguir apresentado.

Agradecemos, desde já, a vossa disponibilidade e compreensão.

✂-----

Eu, _____, encarregado de educação do(a) aluno(a) _____ autorizo/não autorizo os professores estagiários a fotografar individual e colectivamente o meu educando.

(Assinatura do encarregado de educação)

[illegible]

Anexo 6: Identificação das crianças

Crianças - grupo de intervenção	
Abreviatura	Sexo
AO	Masculino
AM	Masculino
AP	Feminino
DS	Masculino
FB	Feminino
GN	Masculino
JO	Masculino
JF	Masculino
JM	Masculino
LP	Masculino
LF	Feminino
MF	Feminino
MC	Feminino
MG	Feminino
MS	Feminino
MB	Feminino
ND	Feminino
RC	Feminino
SL	Masculino
TM	Masculino
XR	Masculino

Crianças - grupo de controlo	
Abreviatura	Sexo
AL	Feminino
MT	Feminino
RA	Masculino
SR	Feminino
TJ	Masculino

Anexo 7: tabelas de registo sessão IV“Palavras aos bocadinhos”

Sílabas		
	Equipa A	Equipa B
Lion- 2 sílaba		
Pig – 1 sílaba		
Ratón – 2 sílabas		
Pinguino – 3 sílabas		
Tartaruga – 4 sílabas		
Caballo – 3 sílabas		

Observações	
Equipa A	Equipa B

Fonema Inicial		
	Equipa A	Equipa B
Verrat/ Vaca		
Lion/ Lobo		
Cat/ Cavallo		

Observações	
Equipa A	Equipa B

Fonema Final		
	Equipa A	Equipa B
Tubarão/ Cão		
Lión/Ratón		
Cerdo/Pinguino		

Observações	
Equipa A	Equipa B

Anexo 8: tabelas de registo sessão VI
“Gincana”

Posto 1 – Descobrir a língua e encontrar as palavras “rei” e “leão”

Afonso, João Francisco, Mafalda, Samuel, Mafalda Costa

GRUPO 1	Língua	Acertaram	Erraram	O que disseram?
<i>O Rei Leão</i>	Português			
<i>El Rey León</i> (rei) (leão)	Espanhol			
<i>Le Roi Lion</i> (rei) (leão)	Francês			
<i>The Lion King</i> (leão) (rei)	Inglês			

Diogo, Leonel, Luciana, Matilde, Mariana

GRUPO 1	Língua	Acertaram	Erraram	O que disseram?
<i>O Rei Leão</i>	Português			
<i>El Rey León</i> (rei) (leão)	Espanhol			
<i>Le Roi Lion</i> (rei) (leão)	Francês			
<i>The Lion King</i> (leão) (rei)	Inglês			

André, João Moreira, Margarida, Nicole, Tiago, Xavier

GRUPO 3	Língua	Acertaram	Erraram	O que disseram?
<i>O Rei Leão</i>	Português			
<i>El <u>Rey</u> León</i> (rei) (leão)	Espanhol			
<i>Le Roi Lion</i> (rei) (leão)	Francês			
<i>The Lion King</i> (leão) (rei)	Inglês			

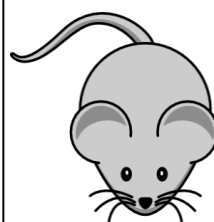
Angélica, Filipa, Gustavo , João Fernando, Rita

GRUPO 4	Língua	Acertaram	Erraram	O que disseram?
<i>O Rei Leão</i>	Português			
<i>El <u>Rey</u> León</i> (rei) (leão)	Espanhol			
<i>Le Roi Lion</i> (rei) (leão)	Francês			
<i>The Lion King</i> (leão) (rei)	Inglês			

Posto 2 – Jogo das sílabas



CERDO – 2



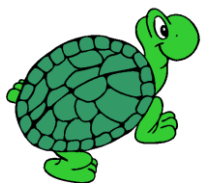
MOUSE – 2



DOG – 1 SÍLABA



CABALLO – 3



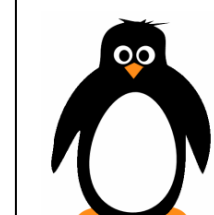
TARTARUGA – 4



GATO – 2



LÉON – 2



PINGUINO – 3



VERRAT – 2



LUPO – 2

GRUPO 1	Palavra	Acertou	Errou, qual foi o erro?
Afonso			
João Francisco			
Mafalda			
Mafalda Costa			
Samuel			

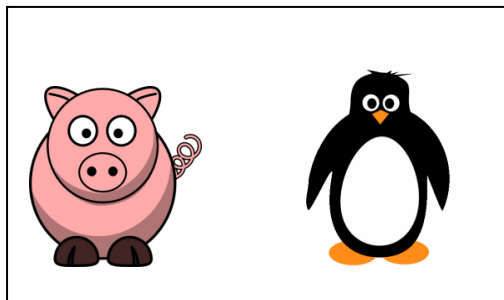
GRUPO 2	Palavra	Acertou	Errou, qual foi o erro?
Diogo			
Leonel			
Luciana			
Matilde			
Mariana			

GRUPO 3	Palavra	Acertou	Errou, qual foi o erro?
André			
João Moreira			
Margarida			
Nicole			
Tiago			
Xavier			

GRUPO 4	Palavra	Acertou	Errou, qual foi o erro?
Angélica			
Filipa			
Gustavo			
João Fernando			
Rita			

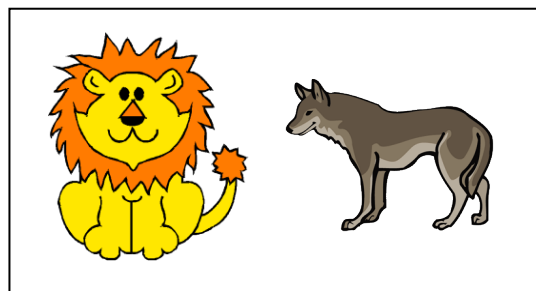
Posto 3 – Jogo dos relógios

Fonema Final

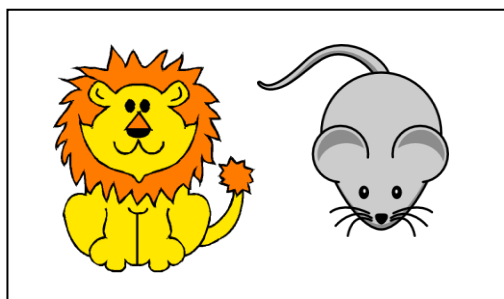


CERDO - PINGUINO

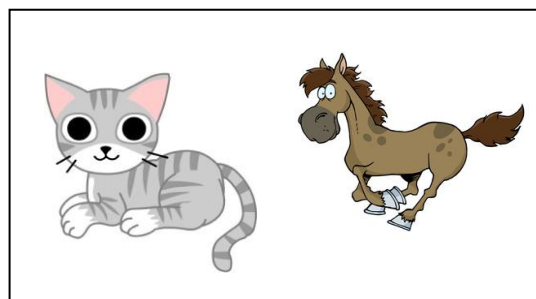
Fonema Inicial



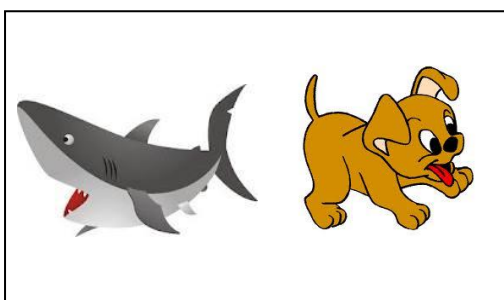
LION - LOBO



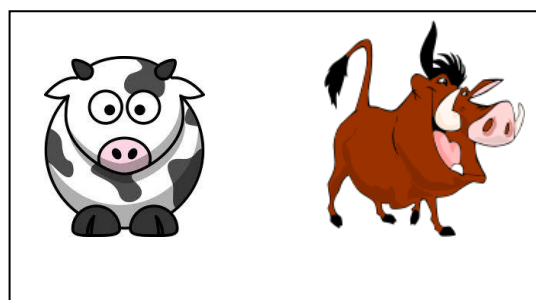
LEÓN - RATÓN



CAT - CAVALLO



TUBARÃO - CÃO



VACA - VERRAT

GRUPO 1	Acertaram	Erraram	Que imagens uniram?
Afonso			
João Francisco			
Mafalda			
Mafalda Costa			
Samuel			

GRUPO 2	Acertaram	Erraram	Que imagens uniram?
Diogo			
Leonel			
Luciana			
Matilde			
Mariana			

GRUPO 3	Acertaram	Erraram	Que imagens uniram?
André			
João Moreira			
Margarida			
Nicole			
Tiago			
Xavier			

GRUPO 4	Acertaram	Erraram	Que imagens uniram?
Angélica			
Filipa			
João Fernando			
Gustavo			
Rita			

Posto 4 – Jogo do intruso

Grupo 1 - Afonso, João Francisco, Mafalda, Samuel, Mafalda Costa

Frase	Intruso	Língua	Significado	Acertaram	Erraram, qual foi o erro?
Era uma vez <u>los tres cerditos</u> que viviam com a sua mãe.	Los tres cerditos	Espanhol	Os três porquinhos		
O porquinho mais preguiçoso construiu uma <u>accueil</u> com palhinhas.	accueil	Francês	Casa		
O <u>little pig</u> mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos.	Little pig	Inglês	Porquinho		
O <u>lupo</u> queria comer os três porquinhos.	lupo	Italiano	Lobo		

Grupo 2 – Diogo, Leonel, Luciana, Matilde, Mariana

Frase	Intruso	Língua	Significado	Acertaram	Erraram, qual foi o erro?
Era uma vez <u>los tres cerditos</u> que viviam com a sua mãe.	Los tres cerditos	Espanhol	Os três porquinhos		
O porquinho mais preguiçoso construiu uma <u>accueil</u> com palhinhas.	accueil	Francês	Casa		
O <u>little pig</u> mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos.	Little pig	Inglês	Porquinho		
O <u>lupo</u> queria comer os três porquinhos.	lupo	Italiano	Lobo		

Grupo 3 – André, João Moreira, Margarida, Nicole, Tiago, Xavier

Frase	Intruso	Língua	Significado	Acertaram	Erraram, qual foi o erro?
Era uma vez <u>los tres cerditos</u> que viviam com a sua mãe.	Los tres cerditos	Espanhol	Os três porquinhos		
O porquinho mais preguiçoso construiu uma <u>accueil</u> com palhinhas.	accueil	Francês	Casa		
O <u>little pig</u> mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos.	Little pig	Inglês	Porquinho		
O <u>lupo</u> queria comer os três porquinhos.	lupo	Italiano	Lobo		

Grupo 4 - Angélica, Filipa, Gustavo , João Fernando, Rita

Frase	Intruso	Língua	Significado	Acertaram	Erraram, qual foi o erro?
Era uma vez <u>los tres cerditos</u> que viviam com a sua mãe.	Los tres cerditos	Espanhol	Os três porquinhos		
O porquinho mais preguiçoso construiu uma <u>accueil</u> com palhinhas.	accueil	Francês	Casa		
O <u>little pig</u> mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos.	Little pig	Inglês	Porquinho		
O <u>lupo</u> queria comer os três porquinhos.	lupo	Italiano	Lobo		

Anexo 9: Pontuação dos grupos na classificação com base na sílaba inicial

Itens	Grupo de intervenção		Grupo de controlo	
	1ª PCF	2ª PCF	1ª PCF	2ª PCF
5- uva/asa/unha/ilha	2	3	2	3
6- coelho/machado/piano/m acaco	0	5	1	3
7- vaso/pipa/mesa/vaca	5	5	5	5
8- laranja/medalha/lagarto /pinheiro	2	3	0	2

Anexo 10: Pontuação dos grupos na classificação com base no fonema inicial

Itens	Grupo de intervenção		Grupo de controlo	
	1ª PCF	2ª PCF	1ª PCF	2ª PCF
5- orelha/alface/árvore/igreja	4	5	3	4
6- serra/copo/cama/lupa	1	2	0	0
7- pato/pêra/milho/chuva	3	5	2	3
8- desenho/camisa/dominó/ novo	3	2	1	1

Anexo 11: Pontuação dos grupos na supressão da sílaba inicial

Itens	Grupo de intervenção		Grupo de controlo	
	1ª PCF	2ª PCF	1ª PCF	2ª PCF
5- orelha	2	3	0	0
6- morango	4	4	1	5
7- tapete	2	4	1	2
8- laço	1	5	0	3

Anexo 12: Pontuação dos grupos na supressão do fonema inicial

Itens	Grupo de intervenção		Grupo de controlo	
	1ª PCF	2ª PCF	1ª PCF	2ª PCF
5- rosa	0	0	0	1
6- telha	1	3	0	1
7- lua	1	3	0	0
8- sumo	1	5	0	0

Anexo 13: Pontuação dos grupos na análise silábica

Itens	Grupo de intervenção		Grupo de controlo	
	1ª PCF	2ª PCF	1ª PCF	2ª PCF
5- aranha	5	5	5	5
6- viola	3	5	5	5
7- peru	3	4	2	5
8- boneca	5	5	5	5

Anexo 14: Pontuação dos grupos na análise fonémica

Itens	Grupo de intervenção		Grupo de controlo	
	1ª PCF	2ª PCF	1ª PCF	2ª PCF
5- avô	0	1	0	0
6- carro	0	0	0	0
7- figo	0	1	0	0
8- dia	1	5	0	0

Anexo 15: Pontuações individuais da PFC

Grupo de implementação - Criança AM			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	0	1
	coelho/machado/piano/macaco	0	1
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	0	1
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	1	1
	serra/copo/cama/lupa	1	0
	pato/pêra/milho/chuva	1	1
	desenho/camisa/dominó/novelo	1	1
Supressão da sílaba inicial	orelha	0	1
	morango	1	1
	tapete	0	1
	laço	0	1
Supressão do fonema inicial	rosa	0	0
	telha	0	1
	lua	1	1
	sumo	0	1
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	0	1
	peru	1	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	avô	0	0
	carro	0	0
	figo	0	0
	dia	1	1

Grupo de implementação - Criança FB			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	1	1
	coelho/machado/piano/macaco	0	1
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	0	0
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	0	1
	serra/copo/cama/lupa	0	1
	pato/pêra/milho/chuva	0	1
	desenho/camisa/dominó/novelo	1	0
Supressão da sílaba inicial	Orelha	0	0
	morango	1	0
	tapete	0	0
	Laço	0	1
Supressão do fonema inicial	Rosa	0	0
	Telha	1	0
	lua	0	0
	sumo	0	1
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	1	1
	Peru	0	0
	boneca	1	1
Análise fonémica	Avô	0	1
	carro	0	0
	Figo	0	0
	Dia	0	1

Grupo de implementação - Criança MC			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	0	1
	coelho/machado/piano/macaco	0	1
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	1	1
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	1	1
	serra/copo/cama/lupa	0	0
	pato/pêra/milho/chuva	1	1
	desenho/camisa/dominó/novelo	0	1
Supressão da sílaba inicial	orelha	1	1
	morango	1	1
	tapete	1	1
	laço	0	1
Supressão do fonema inicial	rosa	0	0
	telha	0	1
	lua	0	1
	sumo	0	1
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	1	1
	peru	0	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	avô	0	0
	carro	0	0
	figo	0	0
	dia	0	1

Grupo de implementação - Criança MG			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	1	1
	coelho/machado/piano/macaco	0	1
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	1	1
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	1	1
	serra/copo/cama/lupa	0	1
	pato/pêra/milho/chuva	0	1
	desenho/camisa/dominó/novelo	1	0
Supressão da sílaba inicial	orelha	1	1
	morango	1	1
	tapete	0	1
	Laço	1	1
Supressão do fonema inicial	Rosa	0	0
	Telha	0	0
	lua	0	0
	sumo	0	1
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	1	1
	Peru	1	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	Avô	0	0
	carro	0	0
	Figo	0	0
	Dia	0	1

Grupo de implementação - Criança SL			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	0	0
	coelho/machado/piano/macaco	0	1
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	0	0
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	1	1
	serra/copo/cama/lupa	0	0
	pato/pêra/milho/chuva	1	1
	desenho/camisa/dominó/novelo	0	0
Supressão da sílaba inicial	orelha	0	0
	morango	0	1
	tapete	1	1
	laço	0	1
Supressão do fonema inicial	rosa	0	0
	telha	0	1
	lua	0	1
	sumo	0	1
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	1	1
	peru	1	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	avô	0	0
	carro	0	0
	figo	0	1
	dia	0	1

Grupo de controlo - Criança AL			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	0	0
	coelho/machado/piano/macaco	0	1
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	0	0
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	0	1
	serra/copo/cama/lupa	0	0
	pato/pêra/milho/chuva	0	1
	desenho/camisa/dominó/novelo	0	0
Supressão da sílaba inicial	orelha	0	0
	morango	0	1
	tapete	0	0
	Laço	0	1
Supressão do fonema inicial	Rosa	0	0
	Telha	0	0
	lua	0	0
	sumo	0	0
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	1	1
	Peru	1	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	Avô	0	0
	carro	0	0
	Figo	0	0
	Dia	0	0

Grupo de controlo - Criança MT			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	0	0
	coelho/machado/piano/macaco	0	1
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	0	0
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	1	1
	serra/copo/cama/lupa	0	0
	pato/pêra/milho/chuva	0	0
	desenho/camisa/dominó/novelo	1	1
Supressão da sílaba inicial	orelha	0	0
	morango	0	1
	tapete	0	0
	laço	0	1
Supressão do fonema inicial	rosa	0	0
	telha	0	0
	lua	0	0
	sumo	0	0
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	1	1
	peru	0	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	avô	0	0
	carro	0	0
	figo	0	0
	dia	0	0

Grupo de controlo - Criança RA			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	0	1
	coelho/machado/piano/macaco	0	0
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	0	1
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	0	0
	serra/copo/cama/lupa	0	0
	pato/pêra/milho/chuva	1	1
	desenho/camisa/dominó/novelo	0	0
Supressão da sílaba inicial	orelha	0	0
	morango	0	1
	tapete	0	0
	Laço	0	0
Supressão do fonema inicial	Rosa	0	0
	Telha	0	0
	lua	0	0
	sumo	0	0
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	1	1
	Peru	0	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	Avô	0	0
	carro	0	0
	Figo	0	0
	Dia	0	0

Grupo de controlo - Criança SR			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	1	1
	coelho/machado/piano/macaco	0	0
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	0	1
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	1	1
	serra/copo/cama/lupa	0	0
	pato/pêra/milho/chuva	1	1
	desenho/camisa/dominó/novelo	0	0
Supressão da sílaba inicial	orelha	0	0
	morango	0	1
	tapete	0	1
	laço	0	0
Supressão do fonema inicial	rosa	0	0
	telha	0	0
	lua	0	0
	sumo	0	1
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	1	1
	peru	0	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	avô	0	0
	carro	0	0
	figo	0	0
	dia	0	0

Grupo de controlo - Criança TJ			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	1	1
	coelho/machado/piano/macaco	1	1
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	0	0
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	1	1
	serra/copo/cama/lupa	0	0
	pato/pêra/milho/chuva	0	0
	desenho/camisa/dominó/novelo	0	0
Supressão da sílaba inicial	orelha	0	0
	morango	1	1
	tapete	1	1
	Laço	0	1
Supressão do fonema inicial	Rosa	0	1
	Telha	0	1
	lua	0	0
	sumo	0	0
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	1	1
	Peru	1	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	Avô	0	0
	carro	0	0
	Figo	0	0
	Dia	0	0

Anexo 16: Tabela de registo preenchida sessão I
“Os sons que nos rodeiam”

	Choro bebê	Cão	Carro	Chuva	Comboio	Elefante	Francês	Guitarra	Inglês	Pandeireta	Português	Vento
AO	✓	✓	✓	Comboio	Guitarra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Chuva
AM	✓	✓	✓	Comboio	Vento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Chuva
AP	✓	✓	✓	Não completou a atividade, saiu para a terapia.								
DS	Não esteve presente											
FB	✓	✓	Comboio	Carro	Chuva	Vento	✓	Pandeireta	✓	✓	✓	Chuva

GN	✓	✓	✓	Comboio	Vento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Chuva
JO	✓	✓	Comboio Guitarra	Carro	✓	✓	✓	Pandeireta	✓	✓	✓	Chuva
JF	✓	✓	✓	Colocou bem no início, trocou para "guitarra" mas voltou a colocar o correto.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
JM	✓	✓	Comboio	Carro	✓	✓	✓	Colocou bem no início, trocou para "pandeireta".	✓	✓	✓	✓
LP	✓	✓	✓	Comboio	Guitarra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

LF	✓	✓	✓	Comboio	Chuva	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MF	✓	✓	Colocou bem no início, trocou para "Comboio".	✓	✓	✓	✓	Pandeireta	✓	✓	✓	✓
MC	✓	✓	Guitarra	Elefante	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MG	✓	✓	Guitarra	Pessoa a falar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MS	✓	✓	✓	Comboio	Vento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Chuva

